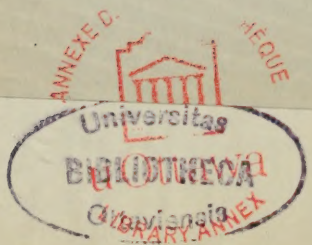
U d'/ of Ottawa
39003001312213

RELIURE SEDES BINDING
23 Main, Ottawa 1, Canada
Tel. CE 5-1421



4-1-63

De l'Enseignement

DES

Langues Vivantes

De l'Enseignement

DES

Langues Vivantes

Idées d'un vieux professeur dédiées aux jeunes

PAR

CH. SIGWALT

PROFESSEUR D'ALLEMAND AU LYCÉE MICHELET
ET A L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
DE SAINT-CLOUD

Vernunft wird Unsinn, Wohltat Plage
(Faust)

ANNEXE DE LA BIBLIOTHÈQUE
uOttawa
LIBRARY ANNEX

DEUXIÈME ÉDITION

PARIS
LIBRAIRIE HACHETTE ET Cie
79, BOULEVARD SAINT-GERMAIN
1913

Droits de traduction et de reproduction réservés

uOttawa
LIBRARY ANNEX

PB
35
.S54E5
1913

Préface de la première édition

En publiant cette collection d'articles relatifs à l'enseignement des langues vivantes, je voudrais, dans l'intérêt supérieur de nos élèves et de nos études, d'une part, défendre le droit du professeur à la liberté de la méthode, et d'autre part, fournir quelques documents utiles aux jeunes professeurs qui voudront étudier l'histoire de l'enseignement des langues vivantes en France.

Récemment, dans une très intéressante conférence sur nos « trois ans de méthode directe[1] », un de nos collègues les plus sympathiques, partisan déclaré des nouveaux programmes, rompait franchement avec l'habitude qu'on avait prise chez nous de ramener tout le problème de l'enseignement des langues vivantes à une question de méthode. On oubliait, quand on parlait du passé et de l'avenir de notre enseignement, de comparer les conditions dans lesquelles, inconscient de son but, privé de temps et de sanctions, il traînait autrefois son existence humiliée, et la situation considérable, estimée, et presque privilégiée, où nous l'avons vu atteindre de nos jours. Quand on avait opposé aux anciens errements la méthode nouvelle, on avait tout dit.

Qu'il me soit permis de féliciter M. Potel d'avoir, sinon inauguré, du moins suivi un mode de discussion plus juste et d'avoir, quoique dévoué à la méthode directe, osé proclamer que le point important de la réforme, c'est « qu'on a accordé aux langues vivantes cinq heures dans le premier cycle et sept heures dans les sections B et D du

1. V. *Bulletin de la Société des Professeurs de langues vivantes*, décembre 1905.

second cycle ; qu'on a créé un baccalauréat unique, auquel les langues vivantes donnent accès, et qu'on a mis fin à la défaveur qui s'attachait à notre enseignement. »

D'où vient que la réforme, après une expérience de trois années, inspire certaines craintes, que notre collègue ne songe pas à dissimuler ? Comment se fait-il que la Société des professeurs de langues vivantes s'avise de discuter sur l'emploi de la traduction dans nos classes, et que la version, naguère proscrite, soit en train de devenir un exercice direct ?

C'est que les Instructions, si judicieuses dans la définition de l'objet de notre enseignement, si judicieuses dans la caractéristique de la méthode à suivre — « il faut employer la méthode qui donnera le plus rapidement et le plus sûrement à l'élève la possession effective de la langue », — les instructions contiennent une phrase de trop : « Cette méthode, c'est la méthode directe. »

Qui donc, demande M. Potel, voudrait aujourd'hui rayer la méthode directe de son enseignement ?

Personne n'aurait cette cruauté ; pour ma part, j'ai toujours demandé qu'on ne rayât aucune méthode de mon enseignement, à commencer par la mienne.

Au nom de quelle certitude peut-on imposer une méthode à l'exclusion des autres ? A-t-on comparé les résultats obtenus par les diverses méthodes dans des conditions identiques ? A-t-on seulement, sans procéder comparativement, expérimenté la méthode directe dans un seul des établissements où l'on projetait de l'imposer ? On s'est lancé dans l'inconnu sur une simple affirmation dénuée de preuves.

C'est, il est vrai, l'affirmation d'un ministre ; mais l'autorité du grand-maître de l'Université, suffisante assurément pour imposer une méthode, ne suffit pas pour la rendre bonne, si par hasard elle ne l'est pas. On ne décrète

pas que telle méthode est la plus rapide et la plus sûre. C'est là un point de doctrine ; il s'agit de savoir où est la vérité ; on ne peut la trouver qu'auprès de ceux qui passent leur vie à la chercher ; s'ils ne l'ont pas découverte et s'ils ne peuvent pas s'accorder sur une solution définitive, il faut se contenter de l'hypothèse provisoire sur laquelle ils sont d'accord. Recueillez leurs suffrages, en France, en Allemagne, en Angleterre, en Amérique : vous apprendrez que, pour l'immense majorité des professeurs, la méthode la plus rapide et la plus sûre est la méthode *éclectique* ; que chaque maître doit se composer sa méthode lui-même, en combinant les différents systèmes dans des proportions variables, afin d'en adapter les procédés au but à atteindre, à son propre tempérament et aux exigences de son auditoire.

Mais on n'a pas voulu entendre les professeurs ; au fond, on se défiait d'eux ; on croyait qu'il avaient une arrière-pensée, très honorable, très excusable, mais chimérique ; on croyait que leur but secret, à côté du but que la volonté du pays leur fixait, était de contribuer à la culture générale, à l'éducation littéraire de leurs élèves, et que, si on les laissait libres, ils continueraient d'osciller entre deux objectifs divergents, pour les manquer en définitive l'un et l'autre. On se trompait ; les professeurs comprennent ce que l'on attend d'eux ; ce n'est pas leur faute si les moyens les plus sûrs d'y arriver sont en grande partie et nécessairement éducatifs.

En se passant de l'assentiment des professeurs, en leur imposant une méthode idéale, qui, entre autres conditions de succès, suppose l'élève parfait et la classe parfaite, on s'exposait à des déceptions faciles à prévoir ; on commence à les éprouver parmi les amis les moins suspects de la doctrine officielle.

Les craintes de M. Potel sont exprimées avec ménagement, mais avec une précision significative. Il résulte de son expérience personnelle, et d'une enquête à laquelle il s'est livré, que la *possession effective* que les élèves peuvent acquérir dans le premier cycle ne s'étend pas au delà d'un cercle étroit d'idées rudimentaires, et les prépare insuffisamment à la lecture d'un texte de la langue courante.

Les observations que j'ai pu faire de mon côté seraient encore plus défavorables ; mais j'ai été un prophète de malheur, et mon témoignage paraîtrait entaché de prévention. Je résumerai mes impressions en déclarant qu'aujourd'hui, avec cinq heures de classe par semaine, les résultats que j'obtiens me paraissent inférieurs à ceux que j'obtenais avant la réforme. J'attribue cette infériorité aux défauts de la méthode directe, et je les résumerai à leur tour en disant : mes élèves réfléchissent moins.

On peut attribuer l'insuccès que je confesse à mon inexpérience de la méthode, et sans doute, quoique je fasse de mon mieux, je ne l'emploie pas avec l'assurance et l'habileté que donnent une foi robuste et une longue pratique. Mais il doit y avoir autre chose ; je suis convaincu de la supériorité de l'éclectisme dans l'enseignement *scolaire* des langues, et je crois qu'avec ma méthode, non seulement j'obtiendrais de meilleurs résultats qu'avec celle qui m'est imposée, mais encore que j'en obtiendrais de meilleurs que n'importe qui n'en peut obtenir avec la méthode directe.

On me taxera peut-être de forfanterie ; j'y compte un peu ; je souhaite même que l'administration universitaire me prenne au mot, et que parmi les partisans de la méthode directe qui ne manqueront pas de relever mon

défi, elle désigne un champion chargé de me confondre [1]. Il s'engagera, et sera astreint, à s'abstenir de la traduction ; on me donnera un sauf-conduit pour mes thèmes et mes versions. On nous confiera à chacun une classe de Sixième, que nous garderons pendant les années suivantes, au besoin jusqu'au baccalauréat. Le nombre de nos élèves sera égal ; l'homogénéité de la classe ne sera pas plus garantie d'un côté que de l'autre ; les élèves qui auront appris l'allemand ailleurs qu'au lycée seront hors concours. Bref, comme dans un duel loyal, on partagera équitablement le soleil. A la fin de chaque année, nos deux classes concourront sur un programme précis, arrêté d'avance par mon concurrent seul. Si les résultats, constatés par un jury désigné d'un commun accord, me sont défavorables, au bout d'une ou plusieurs années, j'aurai perdu mon enjeu ; je serai condamné à la méthode directe à perpétuité. Si je reste vainqueur, on rendra la liberté à tout le monde, y compris mon adversaire.

Que ma proposition soit acceptée ou non, il serait à désirer en tout cas que d'autres méthodes que la méthode directe fussent expérimentées ; il peut y aller de l'avenir même de notre enseignement.

On nous a formellement avertis, au moment où le nouveau régime fut mis en vigueur, que l'expérience qu'on allait entreprendre serait la dernière, et que, si elle échouait à son tour, il faudrait désespérer d'acclimater en France l'étude des langues étrangères. Supposons que

1. Ai-je besoin de dire que, dans ma pensée, ce n'est pas la valeur du professeur qui est en cause, mais celle de la méthode ? Je rends hommage à l'habileté supérieure des maîtres de la méthode directe. Si je me flatte d'être le plus fort, c'est que je me crois mieux armé.

dans quelques années l'on reconnaisse que nous n'avons pas mieux réussi avec la nouvelle méthode qu'avec les méthodes anciennes, et que la protection extraordinaire accordée aux langues vivantes sous forme d'heures de classe, de sanctions et d'active sympathie ne les a pas rendues florissantes. La conclusion logique sera, sinon la suppression pure et simple de notre enseignement, du moins son retour à l'état de complément facultatif et d'art d'agrément.

Il importe donc que l'on sache bien que la méthode directe n'est pas la dernière planche de salut à laquelle s'est confié notre enseignement en détresse. Il resterait après elle un élément de vie qui a toujours été dédaigné ; c'est précisément celui dont je voudrais démontrer l'efficacité, celui que les professeurs ont énergiquement et vainement réclamé : la *liberté de la méthode.*

Mais cette liberté, dira-t-on, vous l'avez eue ! Comment en avez-vous usé ? En effet, j'en conviens, nous avons joui de la liberté de la méthode, non pas en droit, non pas sans tracasseries, mais en fait, grâce à des directions contradictoires, à l'absence de programmes[1] et à l'heureuse obscurité où l'on nous permettait de vivre. Par malheur, en ce temps-là, où l'Université nous laissait enseigner comme nous l'entendions, ce qu'elle nous refusait, c'étaient les élèves ; je veux dire que nous étions de passage chez eux deux fois par semaine, et que, pour divers motifs, ils pouvaient se dispenser de nous écouter[2].

Nous avions alors la liberté sans l'espace ; aujourd'hui nous avons l'espace sans la liberté.

1. Sur l'absence de programmes, voir page 163 et suivantes.

2. J'ai dit plus haut que j'obtenais dans ces conditions plus de résultats que sous le régime actuel.

Il resterait donc, le cas échéant, avant de déclarer notre enseignement en faillite, à expérimenter le régime de la vraie liberté : la liberté *avec* l'espace.

Il serait présomptueux d'espérer que mes arguments nous feront rendre cette indépendance qu'on nous a délibérément refusée[1] ; ils ont été produits sans succès, par moi et par d'autres, à l'époque de la réforme ; du moins ils pourront offrir aux futurs professeurs, à ces jeunes, auxquels je me permets de dédier ce recueil, un intérêt historique.

Les articles ou extraits de préfaces qui suivent ont été tous, sinon publiés, du moins écrits à l'occasion de quelque événement intéressant la prospérité de l'enseignement des langues vivantes. En les parcourant, le lecteur se rendra compte des difficultés contre lesquelles cet enseignement a lutté, des efforts que les professeurs d'avant la réforme ont faits pour le défendre et pour le fortifier. Il s'apercevra peut-être qu'on les a parfois représentés comme plus routiniers qu'ils n'étaient, et que, dans la querelle des méthodes surtout, on les a chargés à tort de tous les péchés d'Israël. Ce que l'on a condamné en bloc et sommairement sous le nom de vieilles méthodes et vieux professeurs, ne fut pas toujours aussi absurde et incapable d'évoluer qu'on pourrait le croire d'après les polémiques du parti victorieux.

La tactique des chefs de la méthode directe a consisté, durant toute la campagne pédagogique, qu'ils ont fort habilement menée, à combattre, sous le nom de méthode grammaticale , un adversaire fictif, une sorte d'avocat du diable, auquel ils prêtaient une aversion insurmon-

1. Sur la manière dont la méthode directe a été imposée, voir pp. 234 et suivantes.

table pour l'enseignement pratique réclamé par tous le hommes de bon sens, un attachement sénile à des pro cédés pédantesques et doctement ennuyeux. Ils n'on jamais discuté la méthode éclectique ; ils n'ont jama examiné la méthode inductive indirecte ; ils n'ont jama réfuté les objections les plus fortes que soulève, sinon l principe de leur méthode idéale, du moins son applica tion dans les conditions réelles où nous sommes placés.

Il est légitime, et il peut être utile, que ceux qui on essayé de défendre les méthodes qu'ils croient efficace ceux que depuis lors l'observation et l'expérience ont con firmés dans leur défiance envers des promesses trop enthou siastes, et qui ont été vaincus et annexés sans même ga der le droit d'option, prennent soin d'empêcher qu'o méconnaisse leur cause.

On a trop négligé jusqu'ici l'histoire de la pédagogie l'un des inconvénients de cette négligence, c'est qu'à l faveur de l'oubli surgissent facilement de prétendue nouveautés, qui ne sont parfois que de fâcheuses répétitions Aujourd'hui l'histoire pédagogique est considérée à just titre comme un élément important de l'éducation de professeurs ; à plus forte raison, le chapitre relatif la branche spéciale à laquelle chacun d'eux se destin se recommande-t-il à son étude approfondie.

L'histoire de l'enseignement des langues vivantes nou montre une longue suite de luttes : d'une part, lutt contre un classicisme exclusif, qui lui refuse obst nément et l'oblige à conquérir pied à pied une place hono rable dans l'école; d'autre part, luttes intestines au suje du but et des méthodes.

Vous qui vous préparez à recueillir la succession d ceux qui sont maintenant les vieux, vous trouverez dan ces articles l'écho de vingt années de ces luttes. La leé

ire de ces pages ne vous sera pas inutile. Dans vos con-
ours, vous aurez des sujets de pédagogie à traiter. Directe-
ment ou indirectement, le dilemme des deux méthodes
est toujours posé. Vous en sortirez aisément en vous
inspirant des travaux remarquables qui contiennent la
érité officielle. Mais n'oubliez pas que la connaissance
u dogme ne saurait suffire au défenseur de l'orthodoxie ;
faut être ferré sur le catéchisme, mais il faut étudier
ussi l'hérésie. Vous trouverez ici rassemblés la plupart
es arguments que la *réaction* impuissante a lancés contre
a méthode directe ; il serait imprudent de vous les appro-
rier ; les jurys, il est vrai, n'ont aucun parti pris ; ils
dmettent que vous ayez des idées opposées aux leurs,
condition qu'elles soient saines ; malheureusement
'homme est ainsi fait que les idées qu'il ne partage pas
ui semblent facilement malsaines. Mais tout en combat-
ant mes opinions, vous pourrez me savoir gré de vous
voir fourni d'utiles suggestions pour le paragraphe de
olémique qui relève la saveur d'une dissertation.

Sans doute, je croirais vous avoir rendu un service plus
éminent, et ce serait pour moi une satisfaction plus haute,
i je pouvais espérer, en publiant ce volume, avoir contri-
bué à vous faire connaître le fort et le faible des divers
systèmes, et à remettre en honneur dans le monde péda-
gogique une vertu, difficile aux croyants, mais naturelle
aux esprits libres : la tolérance.

28 février 1906.

Préface de la deuxième édition.

Ce volume, dédié aux jeunes professeurs de langues vivantes, a trouvé un accueil dont j'ai tout lieu d'être satisfait. Je ne crois pas m'exagérer la valeur intrinsèque de la série d'articles hétéroclites et décousus qu'il contient. Leur seul mérite est qu'ils se rapportent tous à l'étude des langues étrangères, qui passionne les professeurs et intéresse jusqu'au grand public.

Le vif intérêt qu'on porte à notre enseignement, si dédaigné jadis, ne me paraît pas devoir faiblir avant le jour où seront résolues deux questions, dont l'une reste discutable et dont l'autre n'a pas encore été discutée :

1° La méthode à la fois la plus rapide et la plus sûre pour l'enseignement scolaire des langues vivantes est-elle bien, comme l'a décrété M. Leygues, la méthode directe ?

2° Si oui, quel rôle peut jouer, et quelle part peut réclamer dans l'éducation de notre jeunesse une méthode qui, éliminant la langue maternelle, se tient nécessairement au-dessous du niveau intellectuel de l'élève ?

En essayant de résoudre la première de ces deux questions, j'ai dû m'abstenir soigneusement de tout argument relatif aux besoins de l'éducation. On voulait à tout prix parvenir vite à la possession pratique de la langue étrangère; parler d'éducation, c'était avouer une préoccupation accessoire, se rendre suspect, se disqualifier.

Mais il faudra bien aborder ce nouveau problème, qui est lié, non seulement à la question du latin, mais encore à celle, plus ardue et plus haute, de la valeur éducative

de l'étude des langues en général. A ce propos, une nouvelle guerre des méthodes recommencera sur un autre terrain, bien plus étendu que le champ clos familial où les professeurs de langues ont accoutumé de s'expliquer entre eux.

Ces considérations justifieront, je l'espère, la nouvelle édition de ce livre. La première finissait d'ailleurs sur une conclusion provisoire, un vœu, c'est-à-dire une incertitude. Cette imperfection du moins, parmi tant d'autres, sera corrigée par une conclusion définitive.

Si, comme on me l'a reproché, *nos adversaires* cherchent chez moi des arguments contre l'enseignement des langues vivantes, ils ne peuvent les trouver qu'en identifiant cet enseignement, à l'exemple de ses maladroits amis, avec les méthodes subconscientes et les procédés psittaciques. Je n'y suis pour rien.

D'ailleurs, au risque d'aggraver mon cas, j'ose penser que l'intérêt de l'éducation prime l'intérêt des spécialités et des spécialistes. S'il en est ainsi, l'enseignement des langues vivantes maintiendra ses conquêtes et les étendra dans la mesure où il se révèlera éducatif. Et je crois qu'avec les méthodes subconscientes il n'y a pas d'éducation, et que sans liberté il n'y a pas d'éducateur.

20 octobre 1912.

De l'Enseignement des langues vivantes

De la lecture et du thème d'imitation

Extrait de la préface des *Contes choisis* de Musaeus, édition avec thèmes d'imitation.

Dans nos classes, le livre de lecture ne doit pas avoir pour but l'étude théorique de la langue; celle-ci se fait par la grammaire, par le thème, par des exercices spéciaux, par un cours ou une méthode quelconque ; la lecture doit donner aux élèves la pratique de la langue, suppléer, dans la mesure du possible, au séjour en pays étranger, devenir pour eux une source vive de mots nouveaux, de locutions, de tours de phrase. Pour qu'elle puisse remplir ce rôle, il ne faut pas qu'elle soit encombrée de considérations savantes...

Mais si la lecture ne doit pas languir sous la tutelle de la grammaire et de la philologie elle doit encore moins être superficielle et distraite ; il faut qu'elle soit attentive et judicieuse. L'élève qui traduit une page d'allemand, la lit souvent fort mal et ne sait en rendre compte que très imparfaitement. Il faut lui faire sentir le besoin de l'attention et l'obliger à comprendre le texte, au lieu de deviner la traduction.

Le premier moyen qui se présente pour obtenir cette application sans laquelle la lecture reste stérile, c'est de faire réciter le passage qu'on vient de lire, ou d'en provoquer la reproduction par des questions ; mais cela ne suffit pas ; pour tirer d'un texte tout le fruit qu'il renferme, il faut, avec les éléments dont il se compose, former des phrases nouvelles, des variantes de toute sorte, apprendre à manier avec souplesse les mots et les locutions, s'habituer à les plier à tous les modes de la pensée, à les faire entrer sans effort dans les combinaisons les plus diverses : chaque texte étudié doit[1] donner lieu à des exercices d'imitation, qui conduiront insensiblement l'élève à traduire sa pensée en langue étrangère, par les moyens propres à cette langue. Le thème à coups de lexique n'est trop souvent qu'un exercice de grammaire ; le thème d'imitation est en même temps un exercice de style.

En résumé, tout notre enseignement se réduit à deux opérations : faire comprendre l'allemand, faire produire de l'allemand[2]. Mais si ces deux opé-

1. Ou plutôt **devrait**. Les exercices oraux demandent beaucoup de temps; l'enseignement des langues vivantes en a très peu : que faire ? On ne *doit* que ce qu'on peut. (*Note de* 1886).

2. Théoriquement, il y a encore une opération intermédiaire : il faut s'*assimiler* ce qu'on a compris. Mais en fait, cette assimilation s'opère précisément par des exercices de reproduction · récitation, résumés, jeu de questions et réponses, et enfin *thème d'imitation*. En supprimant le thème d'imitation, par une application littérale des principes de la méthode directe, on a privé l'enseignement des langues du moyen le plus commode et le plus efficace d'habituer les élèves à penser dans une langue étrangère. Traduire, c'est *repenser* dans une autre langue la pensée de l'original. On s'est moqué à tort

rations sont d'égale importance, elles sont de difficulté très inégale. Il m'a semblé que mes collègues accueilleraient favorablement un livre scolaire où l'on a tenu compte de cette distinction, et, en leur laissant tout entière la première partie de leur tâche, essayé de leur faciliter la seconde.

Contes choisis de Musaeus, 1886.

De l'Enseignement de l'Allemand dans les Écoles Normales

Par des arrêtés récents, l'épreuve de langues vivantes avait été rendue obligatoire au brevet supérieur (10 août 1885), et un Certificat d'aptitude spécial avait été créé pour l'enseignement de ces langues dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures (18 janvier 1887).

Au moment où l'étude des langues vivantes prend une importance nouvelle dans les écoles normales, il

---

de ce mot *repenser* ; il répond à une réalité sur laquelle est fondé tout l'art de la traduction. Demander à l'élève de traduire un texte français en allemand, c'est lui demander d'en *repenser* le contenu en allemand. Choisir pour cet exercice un texte dont l'élève ignore les équivalents allemands, c'est lui demander l'impossible: il faut donc lui préparer un texte qui corresponde au vocabulaire étranger qu'il possède. Mais pourquoi, dira-t-on, lui suggérez-vous les pensées qu'il doit exprimer, au lieu de l'inviter à formuler, comme faisait Schliemann, au fur et à mesure de l'acquisition des formes nouvelles, des idées et des sentiments personnels ? Parce qu'ayant longtemps pratiqué les élèves, je me fais une idée juste de la quantité d'initiative sur laquelle je peux compter de leur part; elle ne suffit pas à la consommation de la méthode Schliemann.

importe de voir clairement le but qu'on peut atteindre et les moyens d'y parvenir. Que faut-il enseigner dans les écoles normales, primaires et supérieures? Quelle méthode doit-on suivre? Quels résultats peut-on espérer? Ces questions, dont la première au moins semble si facile à résoudre, sont encore livrées aux controverses dans l'enseignement secondaire, et, après de longues années d'expérience, chaque jour nous apporte de nouvelles solutions, qui, bonnes ou mauvaises, prouvent que le procès est toujours pendant.

Il serait présomptueux de prétendre trancher ce débat; mais puisqu'il s'agit d'organiser un enseignement livré jusqu'à présent au hasard, il est clair qu'il faudra choisir parmi les différentes théories qui ont été préconisées, et comme tout professeur de langues vivantes a la sienne, — la seule rationnelle à ses yeux, — l'occasion semble favorable pour faire participer un système, nouveau peut-être sur quelques points, aux chances de la sélection.

I

Quel est le but que doit se proposer l'enseignement des langues vivantes, et particulièrement de la langue allemande, dans les écoles normales ?

D'après les nouveaux programmes, les élèves de ces écoles consacreront aux langues étrangères la dix-neuvième partie de leurs trois années d'études. Si l'on a jugé, avec raison, que ce n'était pas trop d'un septième de ces trois années pour la langue

maternelle, que les élèves parlent et écrivent avant d'entrer à l'école, et qu'ils apprennent dans tous leurs cours, puisqu'elle est l'instrument de tous leurs travaux, l'on admettra le dilemme suivant : ou bien l'enseignement des langues étrangères visera à la connaissance intégrale de l'allemand ou de l'anglais, et il restera vague et impuissant ; ou bien il sacrifiera résolument une partie considérable de ces langues, et il produira un résultat modeste, très modeste, mais précis et certain.

Une objection se présente tout d'abord. Il est aisé dans une science, en mathématiques, par exemple, de limiter les études. On peut s'arrêter après la géométrie plane, après la géométrie dans l'espace ; mais peut-on procéder de même à l'égard d'une langue, où l'enchaînement scientifique fait défaut ? peut-on tracer une limite et dire : Nous irons jusque-là ; ce qui est en deçà, nous le saurons ; ce qui est au delà, nous voulons l'ignorer ?

Nous croyons, quant à nous, que cette limite existe. La nature nous apprend notre langue maternelle par la méthode dite des cercles concentriques. La langue d'un enfant est déjà une langue complète : elle lui permet d'exprimer toutes ses idées et tous ses sentiments ; à mesure qu'il gravit les degrés de l'âge, de l'éducation, de l'expérience, son horizon s'élargit ; et toujours, à chaque phase de son développement, un même cercle circonscrit son langage et les conquêtes de son intelligence. Mais parmi la série indéfinie de lignes concentriques plus ou moins vagues qui forment les

horizons toujours plus larges de notre langue, il y en a une plus distincte et plus tranchée que les autres, et comme tracée à l'encre rouge : c'est celle qui marque la limite de la langue usuelle.

Tout ce qui est situé en deçà se rapporte à nos besoins physiques, moraux et intellectuels ; ce qui est au delà, c'est la langue savante, c'est-à-dire un vocabulaire annexé par la curiosité relativement désintéressée de la science ou le raffinement de nos penchants naturels.

D'un côté, la langue usuelle, le nécessaire ; de l'autre, le superflu, la langue savante ; celle-ci supposant la première et s'appuyant partout sur elle.

C'est donc la première qu'il faut étudier *d'abord*, quand on a le loisir d'apprendre toute la langue, et qu'il faut étudier *seule*, si le temps fait défaut pour une si vaste entreprise.

Mais si l'on veut passer de la théorie à la pratique, comment pourra-t-on isoler la langue usuelle ? N'est-ce pas une opération bien délicate, bien compliquée ? Impossible peut-être, si elle était à faire ; mais nous croyons qu'elle est faite. En Allemagne, comme en France, comme partout, il existe à côté de la langue nationale des dialectes provinciaux ; à côté de la langue littéraire, qui, depuis des siècles, est allée en classe, s'y est développée avec les générations successives, et exprime le maximum de civilisation atteint par une nation, il existe des idiomes qui ont fait l'école buissonnière, qui n'ont reçu d'autre instruction que celle de l'expérience, et cor-

respondent au minimum d'idées nécessaire pour vivre dans le monde actuel. Or, c'est dans ce minimum d'idées, dans ce patrimoine des plus pauvres, que se renferme aussi la langue usuelle. Ce qu'un dialecte ne peut pas exprimer, ce qu'un homme sans instruction ne peut pas comprendre et n'est pas capable de dire, est du domaine de la langue savante. Savoir l'allemand usuel, c'est donc pouvoir comprendre et dire dans le langage des lettrés allemands tout ce qu'un homme illettré pourrait comprendre et dire en son patois.

Prenons donc pour guide un dialecte ; traduisons, transposons pour ainsi dire, cette langue arriérée en allemand littéraire, et nous aurons réuni les matériaux d'une langue limitée, mais complète, et suffisante pour la vie pratique, puisqu'elle ne fait défaut dans aucune circonstance de leur vie à ceux qui n'en ont pas d'autre. Encore faudrait-il rejeter tous les termes professionnels particuliers à certains groupes d'individus, et les remplacer, pour nos élèves, par la langue technique de leur propre profession, qui, à l'école, est d'être élèves.

Ayant ainsi réduit le vocabulaire à des proportions très restreintes et s'étant interdit d'en dépasser les limites, on aurait bien des chances de l'enseigner tout entier.

On devrait donc, et l'on pourrait, sans craindre les démentis de l'expérience, poser en principe que le but de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles normales, est la connaissance de la langue usuelle.

II

Reste à examiner par quelle méthode on peut enseigner cette partie de la langue que nous jugeons seule nécessaire, étant donné le temps dont on dispose. Il ne suffira pas évidemment de ranger les mots de notre vocabulaire par groupes, suivant le sens, et de les faire apprendre par cœur. Un mot isolé est un son arbitraire et fuyant, qui n'intéresse pas l'esprit et ne fixe pas l'attention ; retenir une série de mots sans liaison (car le groupement ne crée pas un lien) est un travail pénible et ingrat ; pénible, parce qu'il incombe tout entier à une seule faculté, la mémoire ; ingrat parce qu'il ne fait qu'entasser un inutile amas de matériaux. Dans la phrase, au contraire, le mot s'anime : il reçoit de ceux qui l'environnent, et il leur communique, la précision et le relief : il pénètre dans l'esprit, non seulement par la mémoire, mais encore par la raison et le sentiment.

« Mais avec les mots vous pouvez faire des phrases, dit-on ; conversez avec les élèves ; faites-les parler. » La conversation est-elle vraiment le moyen de mettre en mouvement une rangée de termes inertes, classés sous telle ou telle étiquette ? La plus banale causerie amène la rencontre fortuite de mots qui n'ont aucun rapport de signification et sont enrôlés dans des groupes les plus disparates. Il faudrait donc renvoyer la première conversation après l'étude de la dernière liste de mots?

Et d'ailleurs, quand on donne le facile conseil de converser avec les élèves, on oublie la difficulté de ces entretiens sur commande, de ces improvisations sur des sujets qui n'intéressent ni le maître, ni son auditoire, et qui consistent à chercher quelle pensée l'on pourrait bien mettre sous les mots, au lieu de choisir, comme dans une conversation spontanée, les expressions les plus propres à rendre une pensée.

La conversation sur un sujet pris au hasard est l'idéal et l'utopie de ceux qui parlent volontiers de l'enseignement des langues vivantes, mais ne s'y intéressent pas assez pour y réfléchir. La conversation sur une liste de mots trouve des partisans parmi les professeurs eux-mêmes ; mais elle n'est à vrai dire que la méthode des bouts-rimés. Il n'y a que deux sortes de causeries possibles et vraiment pratiques dans une classe : c'est d'abord la conversation *naturelle*, qui exprime les rapports du maître et des élèves et qui familiarise ces derniers avec le vocabulaire technique de leur condition actuelle [1] ; c'est ensuite la conversation *artificielle* sur un sujet déterminé, convenu entre les interlocuteurs et préparé par l'élève.

Pour trouver ces sujets dans les limites de notre vocabulaire, et en même temps pour se rendre maître

1. C'est afin de faciliter dans les classes élémentaires des lycées cette conversation naturelle, que M. Emile Bauer a publié en 1888 sous le titre de « *Schülerleben* » un des meilleurs livres que l'expérience pédagogique ait donnés à notre enseignement. La méthode directe l'a mis hors d'usage (il contient des vocabulaires avec traduction française), mais non remplacé.

de ce vocabulaire tout entier, il faut avoir un ouvrage qui le contienne, non dans des listes, alphabétiques ou autres mais dans des descriptions et dans des récits. Chacun de ces morceaux pourra servir de thème à une causerie et faire tous les frais des questions et des réponses. Causerie factice, encore une fois, mais possible et fondée sur un terrain solide. C'est par ces morceaux, expliqués, récités, débités sous forme de conversations, imités sous forme de thèmes, que l'on prendra possession du vocabulaire usuel. Les listes ne formeraient qu'un appendice de ce livre, afin que l'élève pût s'assurer de temps en temps, surtout vers la fin de ses études, que son armée de mots est au grand complet.

Cet excellent ouvrage n'a qu'un défaut : c'est de ne pas exister. Ce serait une erreur de le chercher en Allemagne. Dans les livres de lecture écrits pour ses jeunes compatriotes, le pédagogue allemand considère avec raison comme acquise cette langue usuelle que nos élèves ne doivent pas dépasser ; *son point de départ est notre point d'arrivée.* Les premiers livres des écoliers allemands, les lectures des écoles primaires, destinées à donner aux élèves la conscience de la langue qu'ils parlent déjà d'instinct, répondraient à peu près à nos besoins. Mais, écrits pour des enfants, ils n'intéresseraient que faiblement nos grands jeunes gens ; empressés à faire éclore le patriotisme germanique, ils importuneraient le patriotisme français ; conçus toujours à un point de vue confessionnel, ils seraient en contradiction avec la

neutralité religieuse dont s'honore notre enseignement. Ce sont pourtant les seuls livres scolaires que nous puissions emprunter à l'Allemagne, si nous tenons à ne pas y trouver autre chose que la langue usuelle. Si nous voulons des livres de lecture appropriés à notre but et à l'âge de nos élèves, il faut les faire.

En attendant, si l'on admet que la limite de l'allemand usuel est aussi celle de nos études, il ne faut employer que des ouvrages qui ne franchissent pas cette limite. N'ayant pas de livres dont le vocabulaire remplisse le cercle de la langue vulgaire, nous pouvons du moins en chercher qui s'y renferment ; et comme il est évident que les livres scolaires des Allemands ont précisément pour but de le dépasser, nous laisserons de côté leur littérature didactique tout entière. Mais s'il existe des ouvrages où l'on voit des hommes ordinaires sentir, parler, agir comme dans la vie réelle, des ouvrages que tout Allemand pourrait comprendre, parce qu'il n'y rencontrerait que la langue et les idées communes à tous ses compatriotes, ignorants ou instruits, c'est parmi ces ouvrages-là qu'il faudra choisir les auteurs à expliquer dans nos écoles normales.

Or, c'est surtout dans le roman et dans le théâtre que jaillit la véritable source de la langue usuelle ; c'est là qu'on la surprend, variée, vivante, passionnée, intelligible à tous ; c'est là que nos élèves trouveraient un nom pour chacun des objets qui les entourent, un mot pour chacun des sentiments qu'ils éprouvent,

une forme pour chaque mode de leur pensée ; c'est là qu'ils entendraient les Allemands parler comme ils parlent chez eux dans la vie ordinaire.

Evidemment il faudrait se garder des œuvres de haute poésie, et, pour rester dans la vie réelle, préférer les œuvres d'observation aux œuvres d' magination pure, le roman réaliste au roman idéaliste, la comédie à la tragédie, la prose aux vers.

En première année, on pourrait expliquer, par exemple, des *Contes choisis* de Grimm, et *le Procès*, de Benedix ; en seconde année, quelques *Contes* d'Andersen, avec *Oncle et neveu*, de Schiller ; en troisième année, *Maître Lorenz Stark*, par Engel, et *la petite Ville allemande*, de Kotzebue.

On peut objecter que ce programme n'est pas toujours en rapport avec la vie réelle, et que les contes surtout sont du domaine du rêve, plutôt que de l'observation. Cette critique serait plus spécieuse que juste ; le charme des récits naïfs de Grimm, des histoires merveilleuses d'Andersen, tient précisément au mélange intime de la réalité et de la fiction, à la sincérité des sentiments, à la vérité du langage et des actions dans leur cadre de fantaisie. Il est vrai, néanmoins, que ces œuvres ne méritent la préférence que si l'on n'en trouve pas de plus simples et de plus faciles; tout est difficile pour les débutants; et les romans, excellents en principe, leur opposeraient bien souvent des obstacles insurmontables. On ferait cependant un recueil très utile avec des fragments de Gotthelf, Auerbach, Gerstäcker, Freytag, Hack än-

der, Spielhagen, etc. Mais combien il serait préférable d'écrire en allemand pour nos élèves des imitations libres de quelque œuvre de Jules Verne, d'Erckmann-Chatrian, ou même de la vieille histoire de Robinson, où le vocabulaire usuel se logerait si commodément ! Quelques mois suffiraient à l'un de nos jeunes maîtres nouvellement revenus d'Allemagne, pour mener à bonne fin un travail de ce genre [1]. Il y apporterait le sens exact des difficultés qu'il a lui-même surmontées dans l'étude de l'allemand ; il saurait se mettre à la portée des jeunes gens, dont il connaît les aptitudes. Bien loin de partager l'opinion fort répandue, d'après laquelle les ouvrages allemands que lisent nos élèves doivent être signés d'un nom allemand et rester conformes au texte original, on devrait se convaincre qu'un livre gradué, arrangé ou écrit pour des Français, avec la pédagogie pour guide, les mènerait à des résultats infiniments supérieurs.

Après avoir insisté, un peu longuement peut-être, sur l'étude des mots, c'est-à-dire sur un côté de la question qui est toujours resté dans le vague, il est permis de passer rapidement sur la grammaire. On est à peu près unanime à reconnaître la nécessité

1. Ce n'est pas en deux ou trois mois que M. *Lepointe* a composé son instructive odyssée de *Paul in Deutschland*. Au lieu de se contenter d'une adaptation de quelque récit romanesque, l'auteur a fait œuvre originale. Suivant un plan analogue à celui de *Jean Felber* et *Jean Lavenir*, il promène son héros à travers l'Allemagne, et, évitant la monotonie du style descriptif et didactique, fait tenir toute une encyclopédie de notions géographiques, historiques et pittoresques dans les formes vivantes de la langue usuelle.

de faire marcher de front avec l'étude du vocabulaire l'enseignement grammatical. On entend bien répéter qu'il faut apprendre la grammaire par la langue et non la langue par la grammaire. C'est un bel aphorisme, et ce sont des grammairiens qui le citent de préférence, ne s'apercevant pas qu'une dev se qui veut substituer d'une façon absolue l'expérience personnelle à l'expérience d'autrui aboutirait à la suppression des écoles, où l'on apprend en définitive la grammaire de la vie avant d'avoir vécu. Mais, après tout, ceux qui parlent de proscrire la grammaire en veulent surtout aux subtilités philologiques ; ils ne comprendraient pas qu'on voulût enseigner à un Allemand la langue française sans lui dire qu'elle a quatre conjugaisons et comment elle forme ses pluriels. Qu'ils se rassurent : ce que nous décorons pompeusement du nom de grammaire allemande, c'est la formation du pluriel, c'est la conjugaison, c'est un petit nombre de lois ou de règles, non pas nécessaires (il n'y en a pas, c'est entendu), mais très commodes. Admettant volontiers qu'on peut arriver sans grammaire à connaître les langues, nous voudrions qu'on nous accordât qu'avec un peu de grammaire on y arrive plus vite[1].

De la méthode à la sanction, la transition est facile, ou plutôt il n'y a pas de transition : sanction

1. La grammaire est rentrée en grâce auprès des partisans actuels de la méthode maternelle, devenue la méthode directe ; et ils veulent, avec raison, qu'elle soit enseignée inductivement. Mais comme ils sont esclaves des mots, ils ne voient pas que l'induction ne peut s'appliquer avec fruit qu'à la syntaxe, et qu'elle est une complication absurde

et méthode se confondent ; car l'examen réagit sur la méthode et la façonne à son image. Inscrivez au programme un ouvrage savant, il ne sera plus possible de limiter les études à la langue usuelle ; élèves et maîtres seront préoccupés de ce but matériel placé à côté de leur but idéal, et ils se détourneront de leur chemin. Le moyen le plus sûr de mettre en harmonie les études et l'examen, c'est d'adopter comme programme de l'examen le programme des études et de n'interroger les candidats que sur le vocabulaire ou sur les auteurs qu'ils auront pratiqués pendant leurs trois années d'école.

III

Quand l'enseignement réorganisé dans les écoles normales primaires aura porté tous ses fruits, quand les élèves entrant à l'école de Saint-Cloud y apporteront la connaissance du vocabulaire usuel, on pourra briser pour eux l'étroite limite de ce vocabulaire ; on pourra les faire monter d'un degré et leur faire embrasser un horizon plus large. Provisoirement, le but ne peut que rester dans l'école supérieure ce qu'il est à l'école préparatoire. Pour être plus âgés et p us instruits que les aspirants au brevet, les can-

quand on l'applique aux formes *concrètes* de la conjugaison et de la déclinaison, si faciles à enseigner par des paradigmes. Les élèves s'y perdent. C'est à peu près comme si en arithmétique on leur enseignait la multiplication à force de problèmes pour leur épargner les *abstractions* de la table de Pythagore.

didats au professorat n'en ont pas moins de peine à s'assimiler une langue étrangère, et la méthode ne saurait changer pour eux.

Mais on se tromperait fort, si l'on considérait la langue usuelle comme un but mesquin. Ceux qui y seront parvenus n'auront plus besoin de professeur pour le dépasser. Enfermés dans un cercle étroit, ils auront acquis les notions qui sont le fondement de la langue. Devenus libres, ils verront ce cercle s'élargir sans effort et sans secours jusqu'à l'horizon de leur instruction générale.

Si ces vues étaient celles de l'administration, si l'on se décidait à limiter rigoureusement l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales, on obtiendrait, outre le résultat direct, qui est de former des élèves sachant *bien* le *peu* qu'ils sauront, un avantage indirect non moins précieux : celui de pouvoir recruter à moins de frais des maîtres plus nombreux.

Ce n'est pas, il est vrai, en sortant de l'école de Saint-Cloud qu'un professeur sera apte à enseigner une langue vivante. Même pour le plus modeste enseignement, il faut, non pas posséder des connaissances très étendues, mais avoir eu l'occasion de s'assimiler par la pratique, nous allions dire par la routine, celles qu'on a acquises. Quand on a conquis le terrain, il faut le parcourir mille fois dans tous les sens pour le posséder, pour y être chez soi.

Si nos élèves, préparés dans l'école, pouvaient vivre en Allemagne pendant une année scolaire,

cette conquête définitive serait assurée, le passage de la langue étrangère de l'état objectif à l'état subjectif (pour emprunter aux Allemands une de eurs expressions favorites) aurait le temps de s'opérer. Et puisqu'on vient de créer un certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales, on pourrait mettre hardiment le nouveau diplôme à la portée des jeunes gens qui reviendraient d'Allemagne après un séjour de dix mois dans un milieu favorable. Au lieu de faire passer à nos boursiers deux années à l'étranger, ce qui n'est pas trop pour étudier toute une langue, on pourrait s'assurer, au prix des mêmes sacrifices, un personnel presque triple, et parfaitement capable de professer l'*allemand usuel* dans les trois années des éco es normales primaires [1].

De la lecture des journaux en langue étrangère

Extrait de la circulaire annonçant la fondation de la *Deutsche Zeitung für die französische Jugend* et de l'*English Journal for French Youth*, par MM. Bauer et Sigwalt.

Tous es efforts que l'on a consacrés en France depuis près de vingt ans à l'étude des angues vivantes,

1. On comprend qu'il s'agissait alors de former d'urgence le personnel de professeurs dont les écoles normales avaient besoin. Il est évident que, même pour n'enseigner que la langue usuelle, le meilleur maître, toutes choses égales d'ailleurs, est celui qui a fait les études les plus complètes.

ont eu pour principe d'associer à la gymnastique intellectuelle un but utilitaire : mettre l'élève en état de faire usage de l'allemand ou de l'anglais pour les besoins de la vie.

Ce but se résume ordinairement dans le mot *conversation ;* on y ajoute quelquefois *la correspondance ;* nous proposons d'y joindre *la lecture d'un journal.*

Le journal que nous venons offrir à nos élèves ne fera pas double emploi avec les livres d'enseignement. Nous ne voulons rien remplacer ; nous voudrions ajouter aux travaux obligatoires et méthodiques de nos jeunes gens, à leurs leçons et à leurs devoirs, une occupation agréable et indépendante, qui serait comme une récompense de leurs efforts.

Ils prendraient le journal pour se distraire ; mais cette distraction serait instructive. On peut savoir traduire à livre ouvert la *Guerre de Trente Ans* ou *Macbeth*, et se trouver gêné en présence d'un article de journal. La raison en est très simple. Quand on passe de la littérature à *l'actualité*, on entre dans un monde nouveau, on rencontre une langue nouvelle, remplie de néologismes que le dictionnaire ignore et que le lecteur assidu connaît pour les avoir vus naître ; une langue presque technique, mais s'adressant à tous ; incorrecte, tant que l'on voudra, mais indispensable.

En sortant du collège ou du lycée, nos élèves liront, s'ils n'ont commencé auparavant, les journaux français. Nous croyons qu'ils devraient lire aussi les

publications allemandes ou anglaises. Dans n'importe quelle position sociale, qu'ils soient hommes de lettres ou de science, négociants, industriels ou soldats, ils trouveront leur profit à se tenir au courant des événements, des découvertes, des idées de l'étranger ; comme citoyens, ils se feront un devoir de jeter souvent un regard par delà nos frontières ; s'il faut en croire Schiller, nul ne sait mieux que l'ennemi nous enseigner nos devoirs ; à défaut d'ennemis, l'étranger peut s'acquitter de ce soin.

Deutsche Zeitung, 1er Mai 1889.

De l'épreuve écrite au baccalauréat

Le Conseil supérieur ayant voté la suppression de l'épreuve écrite de langue vivante au baccalauréat, le représentant des professeurs de langues vivantes protesta contre ce vote en donnant sa démission. Ses collègues s'associèrent à sa protestation en lui renouvelant son mandat. Le dialogue suivant était intitulé : *Après l'élection.*

DIALOGUE

La scène est dans la gare Saint-Lazare, salle des Pas-Perdus.

PERSONNAGES : *A* et *B*, professeurs de langues vivantes. Ils ont l'air ACCESSOIRE.

A. — Je ne vous demande pas si, comme moi, vous avez voté pour M. Lange. Ce serait vous faire injure.

B. — Je ne m'en serais pas offensé ; mais j'ai en effet voté comme vous. J'ai même entrepris exprès le voyage d'Asnières à Paris.

A. — Il faut que vous teniez beaucoup au thème écrit.

B. — Au contraire, je sais gré à M. Lange d'en avoir obtenu la suppression.

A. — Obtenu est charmant ; mais parlons sérieusement. Vous avez assisté à la réunion électorale du Lycée Saint-Louis et vous avez approuvé avec nous tous un ordre du jour qui réclame la réintroduction du thème au baccalauréat.

B. — Pas le moins du monde. J'étais venu à la réunion avec l'intention d'attaquer le thème écrit, si un de nos collègues avait ouvert une discussion sur ce sujet ; mais d'un commun accord on l'a ajournée, pour rester sur le terrain où nous étions sûrs de nous entendre ; nous avons, à l'unanimité, regretté la suppression de *l'épreuve écrite* de langues vivantes au baccalauréat, nous avons à l'unanimité demandé le rétablissement d'une *épreuve écrite*, et pour exprimer ce regret et ce vœu, nous avons résolu de voter pour M. Lange. Aux mots *épreuve écrite*, les mots *thème écrit* ont été substitués après coup, je ne sais trop pourquoi. La modification a été, je pense, involontairement faite par quelqu'un pour qui les deux termes : *épreuve écrite* et *thème écrit* sont synonymes. Ils ne le sont pas pour tout le monde, tant s'en faut ; si l'accord est complet entre nous sur la nécessité d'un examen écrit, les

opinions sont partagées sur la meilleure forme à donner à cet examen.

A. — Je crois que la grande majorité serait favorable au thème. On ne peut pas contester les progrès de l'étude des langues vivantes depuis l'introduction de cette épreuve au baccalauréat.

B. — Je ne les conteste pas ; mais si j'avais envie de le faire, je pourrais soutenir que si nos candidats font mieux leur thème, cela ne prouve pas encore qu'ils soient plus forts en allemand ou en anglais. Ne vous est-il jamais arrivé de préparer un candidat au baccalauréat en trois ou quatre mois et de le voir réussir ?

A. — Dix fois, comme à chacun de nous. Mais, en somme, ces candidats sont une exception ; ce sont des jeunes gens intelligents, des paresseux repentants, qui se hâtent de se mettre un peu de grammaire en tête et savent faire un usage ingénieux du lexique.

B. — C'est le lexique qu'il faudrait leur enlever. Par là, on les obligerait à préparer, pendant au moins trois ans, leur provision de mots, de locutions, de tours de phrase, de même qu'en vue du thème, bon nombre d'élèves se préoccupaient dès la classe de Troisième d'éviter les fautes de grammaire dans leurs devoirs. On obligerait du même coup les professeurs, ou plutôt on leur permettrait de rendre à l'étude du vocabulaire la place qu'elle mérite et que la grammaire avait accaparée.

A. — Sur la suppression du lexique, on pourrait

s'entendre ; il lui reste, je crois, peu de partisans parmi nous. Mais vous vous disiez l'ennemi du thème. Même sans lexique, un thème est toujours un thème.

B. — Une fois le lexique supprimé, le thème devient presque impossible. Il faudrait en choisir de très faciles et de très longs ; ce serait une grosse difficulté pour les examinateurs. D'ailleurs il peut arriver à un candidat de ne pas trouver sur le moment un terme qu'il connaît très bien. Enfin et surtout, avec ce système, on continuera de traduire mot-à-mot ; le grand souci sera toujours d'éviter le solécisme ; on féra toujours du français avec des mots étrangers.

A. — Bref, vous voudriez remplacer le thème par la rédaction. Je ne suis pas de votre avis. La rédaction n'est pas seulement un exercice de langue ; elle exige certaines qualités d'imagination et de rhétorique que les candidats ont l'occasion de faire valoir dans d'autres épreuves. Celle de langue vivante ne doit pas être doublée d'une épreuve de composition ; le correcteur courrait risque d'être séduit par des qualités qu'un autre examinateur a déjà récompensées, ou d'être injuste envers un candidat laborieux qui, faute d'idées, n'a pu déployer sa science des mots.

B. — Cette manière de voir a été éloquemment défendue il y a quelques années par un de nos collègues les plus distingués ; on pourrait répondre qu'il n'y aurait pas grand mal à n'admettre que des bache-

liers intelligents ; mais enfin, pour donner à notre épreuve un caractère exclusivement linguistique, ne peut-on renoncer à la rédaction sans se convertir au thème ? Pour moi, je serais partisan d'une épreuve mixte, qui ne serait ni thème ni composition.

Je dicterais aux candidats une grande page de français, narration, lettre ou description, le morceau serait facile, bien entendu ; car je ne voudrais pas rendre l'épreuve plus difficile qu'elle ne l'a été ; je la voudrais seulement plus propre à réagir heureusement sur les études ; puis je leur tiendrais ce petit discours : Mes amis, vous allez me mettre ce morceau en allemand ou en anglais. Traduisez textuellement, si vous pouvez ; faites un bon thème, et vous aurez une bonne note ; mais comme les mots m'importent moins que les idées, vous pouvez vous écarter du mot-à-mot ; pourvu que vous me disiez en bon allemand ou en bon anglais les *mêmes choses* que je vous ai dites en bon français, je serai content de vous ; je ne vous chicanerai pas pour un petit obstacle tourné, voire même supprimé ; toutefois, n'abusez pas de la suppression, si vous ne voulez pas m'obliger à en user à mon tour en vous rayant de la liste des élus.

A. — C'est une bonne idée ; mais je doute que le Conseil supérieur vous l'emprunte; il n'a pas enterré le thème pour le ressusciter sous une forme meilleure que l'ancienne.

B. — Je croirais à mon tour faire injure au Conseil supérieur, en le soupçonnant d'avoir voulu diminuer

l'étude des langues vivantes. Il a voulu lui donner une orientation plus pratique et il a supprimé une épreuve qui avait à ses yeux le tort d'être avant tout grammaticale[1]. Il suffira de démontrer au conseil l'inanité de l'épreuve orale, pour qu'il s'empresse de rétablir une épreuve écrite.

A — Cette démonstration a dû lui être faite par notre délégué.

B. — Je l'ignore ; le secret des délibérations qui nous concernent est bien gardé. Il est possible que M. Lange, préoccupé de couvrir le thème, qui n'était que trop vulnérable, n'ait pas songé à prendre l'offensive.

A. — Il aura le temps de préparer ses arguments pour la prochaine session.

B. — Contre l'épreuve orale, M. Lange, qui siège aux examens, n'aura que l'embarras du choix ; en faveur du lexique, il n'y en a pas de bons. Rede-

1. En réalité, la suppression de l'épreuve écrite de langue vivante avait été demandée par les professeurs de Faculté, qui avaient constaté que le thème allemand ou anglais, épreuve spéciale et par conséquent d'importance secondaire, donnait facilement lieu à des notes extrêmes, et avait ainsi dans la pratique plus d'influence sur le résultat de l'examen que les épreuves de culture générale. Le mal était sans doute réel; le thème, qui est une épreuve très difficile, si on l'apprécie au point de vue de la justesse de l'expression et des qualités du style, était devenu, grâce à l'emploi du lexique et au choix de sujets trop élevés, un pur exercice de grammaire. Un thème était apprécié selon le nombre de solécismes qu'il contenait ; quoique dépourvu de toute valeur littéraire, il pouvait être aussi bien noté qu'une dissertation brillante et originale ou une version impeccable. Il était facile de modifier le caractère de l'épreuve ou le mode de notation ; la suppression de l'examen de langue vivante était un remède pire que le mal.

mander le thème avec lexique serait une tactique déplorable. Le conseil a aboli une épreuve qui était mauvaise ; il a bien taillé ; démontrons-lui la nécessité de recoudre. Cela fait, si notre délégué réclame une *composition allemande d'après une matière donnée in extenso en français*, quelle objection pourra-t on lui faire ?[1]

A — Que les langues étrangères tiendraient trop de place.

B. — Cet argument nous ramènera les suffrages de tous les membres qui, en votant contre le thème, ont cru voter pour nous, voulant nous mettre plus à l'aise pour l'enseignement de la langue parlée.

A. — Voyons, franchement, les croyez-vous bien nombreux ?

B — Mon cher ami, il est sept heures précises ; mon train part à 7 heures 5. Au revoir.

Revue de l'Enseignement des Langues vivantes.
Décembre 1890. (Boîte aux lettres).

1. L'objection qu'on ferait actuellement à cette épreuve et qu'on fait même à celle que nous avons, c'est-à-dire à la composition d'après un canevas detaillé donné en français, c'est que le candidat est invité à traduire, et non à s'exprimer directement dans la langue qu'il a choisie. Cela ne peut pas durer, et l'on va remplacer la matière donnée en français par une matière en langue étrangère. Je n'y vois aucun inconvénient, si ce n'est que le candidat, auquel les termes essentiels seront fournis, sera obligé, pour faire preuve de savoir, à plus de développements que lorsqu'il pouvait au besoin se borner à traduire sa matière. D'autre part, en fournissant la matière en langue étrangère on évitera les compositions nulles ; et il y en a beaucoup.

De la méthode maternelle ou nouvelle. La vraie réforme nécessaire

Extrait de la préface du *Cours de langue allemande à l'usage des classes supérieures.*

Depuis vingt ans, le public réclame, l'administration décrète, le personnel enseignant applique des réformes plus ou moins heureuses, pour guérir notre enseignement d'une impuissance que l'on exagère souvent, mais que les professeurs eux-mêmes sont les premiers à reconnaître et à déplorer.

Si les réformes n'ont pas donné les fruits que l'on eût souhaités, c'est, je crois, parce qu'on a toujours fermé les yeux sur la véritable cause de nos échecs. On s'est efforcé de faire disparaître les symptômes du mal, sans jamais essayer de le guérir dans sa source.

De temps en temps, la presse, alarmée par quelque fait-divers, pousse un cri d'indignation contre l'Université, qui n'apprend pas aux Français à parler allemand, anglais ou russe, et accable de son mépris cette vénérable et docte personne, sous prétexte qu'elle échoue dans une entreprise où les bonnes d'enfants triomphent. Alors il s'élève à point une voix autorisée pour dire au public : « Ton indignation est légitime », et aux professeurs : « Vos méthodes sont mauvaises. Suivez la mienne, ou plutôt, cela revient au même, suivez celle de la nature. Ne vous obstinez

pas dans vos pratiques surannées que leur stérilité condamne. » Et l'on nous renvoie à la méthode maternelle, qu'on appelle aussi la méthode nouvelle, bien qu'elle fût en usage avant l'invention de l'écriture par les Phéniciens.

En quoi consiste la méthode maternelle ? La mère, en présence de son enfant, qui ne connaît ni les choses ni les mots, suppose que le petit être comprend tout et répond à tout , et elle converse avec lui du matin au soir. Elle ne se lasse jamais de répéter, parce que l'amour est un éternel recommenceur ; l'enfant ne se lasse jamais d'entendre, parce qu'il est avide de saisir, parce qu'il n'apprend pas seulement à parler, mais prend possession du monde au moyen de la parole.

Quand vous transportez cette méthode dans l'école, appelez-la maternelle, soit ; nouvelle, si vous y tenez ; mais ne l'appelez pas naturelle. Appliquée par la mère, cette méthode est naturelle en effet ; la mère enseigne les choses à un enfant qui ignore les choses ; elle exerce ses sens, ses organes, son intuition ; elle prend en un mot son élève comme elle le trouve et développe les facultés, toutes les facultés qu'il possède, satisfait tous les besoins de son intelligence. Vous, au contraire, vous venez lui dire : « Oublie que tu connais en français les objets qui t'environnent ; cela me permettra de te les faire connaître en allemand. Oublie que tu es doué de la faculté de raisonner et du besoin de comprendre ; je ne veux avoir à faire qu'à ta faculté d'imitation et à ta mémoire. » Votre méthode

est donc artificielle dès le principe, et la méthode naturelle est évidemment la nôtre : car elle consiste à prendre l'enfant au point où sa mère l'a laissé ; venus trop tard pour lui apprendre les choses, nous nous résignons à lui enseigner des mots : le trouvant doué de raison, nous l'engageons à raisonner.

Il y a, je crois peu de professeurs qui n'aient à un moment donné découvert la méthode maternelle. A peu près tous, nous avons tenu au début de notre carrière ce raisonnement simpliste: comment l'enfant apprend-il le français ? Il entend parler, et il répète les sons qu'il a entendus. Il fait de la prose sans le savoir, naturellement, comme tout ce qu'il fait. Parlons-lui allemand, il apprendra l'allemand. Et nous nous sommes mis à l'œuvre, d'autant plus résolus à épargner à nos auditeurs l'ennui de la grammaire, que la grammaire nous ennuyait nous-mêmes. Nous leur avons montré les murs, les tables, les bancs, expliqué des tableaux, apporté en classe tantôt un petit pistolet, tantôt un petit bateau. O déception ! les jeunes et frais visages que nous comptions voir fascinés par nous, guettant, pour la saisir au vol, la parole vivante qui s'échappait de nos lèvres, ne tardèrent pas à exprimer l'effort, puis la lassitude, enfin la distraction. Dès lors, nous avons douté de la méthode dite maternelle, nous avons cessé de croire aux petits pistolets, nous nous sommes méfiés des petits bateaux. Nous avons essayé de nous consoler de notre échec en nous l'expliquant. C'est en vain que par crainte du mot français l'on montre à l'en-

fant un objet qu'il connaît, et qu'on lui dit, l'index tendu vers un bateau : *Das Schiff*. Aucune puissance au monde ne l'empêchera de penser : un *bateau* se dit en allemand *Schiff*. Fatalement, le nom français vient se glisser entre l'objet et son nom étranger. Eh ! puisque nous ne pouvons l'éviter, servons-nous-en.

Nous avons donc recouru sans trop de scrupule à de perpétuelles comparaisons entre le français et l'allemand, et nous nous sommes aperçus que les mots concrets, de quelque manière qu'on les enseigne, se gravent très vite dans la mémoire des enfants, constatation qui a fini de nous rassurer.

Une fois la comparaison entre le mot français et le mot étranger admise, la tentation était grande de la poursuivre à travers les différentes formes de chaque partie du discours, et enfin de l'étendre à la phrase elle-même. Nous n'y avons pas résisté. Nous avons formé le pluriel des noms, décliné des adjectifs, appelé à notre aide les verbes auxiliaires ; nous avons *affirmé* que le temps était beau, *demandé* si le temps était beau, *nié* que le temps fût beau ! Et voilà comment la grammaire s'est installée chez nous en dépit de nos défiances. Chose surprenante, elle n'ennuyait pas ; elle reposait nos élèves d'une récréation monotone, sans doute comme un jour de pluie nous repose d'une série de beaux jours.

Telles sont, je crois, les phases pas lesquelles nous avons passé pour aller de la méthode maternelle à la méthode grammaticale. Quand je dis

nous, je parle des vieux. Il m'est donné maintes fois de constater que les jeunes commencent comme nous ; je ne doute pas qu'ils ne finissent de même.

Comment ne pas avoir cette certitude, quand on voit les adversaires les plus déterminés de notre méthode, dès qu'ils veulent appliquer la leur, commencer par prendre la grammaire pour guide ? Comme nous, ils forment le pluriel des noms, comme nous ils déclinent, conjuguent, forment des phrases affirmatives, interrogatives, négatives, des propositions principales et subordonnées. Où donc est la différence ? Elle a pu être jadis dans le choix du vocabulaire ; mais aujourd'hui personne ne s'avise plus d'enseigner la langue abstraite avant le vocabulaire usuel, matériel en quelque sorte, qui en est le fondement. C'est le mérite des partisans de la méthode maternelle d'avoir insisté sur la nécessité d'aller du concret à l'abstrait ; mais leur victoire n'est que le triomphe du bon sens sur l'incohérence ; ils se méprennent, quand ils croient s'être battus pour la méthode maternelle contre la grammaire : car si nous allons, comme eux, du concret à l'abstrait, notre méthode en sera-t-elle moins grammaticale, et s'ils marchent, comme nous, sous la direction de la grammaire, la leur en est-elle plus maternelle ? Ou je me trompe fort, ou voici tout ce qui nous sépare : nos élèves à nous voient clair sur la route que nous leur faisons parcourir, et les adeptes du système maternel, en suivant la même route, conduisent les leurs les yeux bandés.

Avec notre système, nous sommes exposés, il est vrai, à perdre de vue que *savoir* n'est pas *pouvoir*, que la règle n'est rien par elle-même, que si nous l'enseignons, c'est uniquement pour faciliter par une intervention opportune du raisonnement les exercices pratiques, que ces exercices enfin doivent se prolonger jusqu'à ce que la règle devienne inutile. Heureusement l'expérience nous met bientôt à l'abri de ce danger ; car sitôt que nous commettons la faute d'aller plus vite en théorie qu'en pratique, l'enfant ne sait plus manœuvrer la *machine* que nous lui avons mise entre les mains, et le grincement des rouages nous signale notre imprudence.

Mais le système adverse offre des dangers d'une autre nature, auxquels il paraît difficile d'échapper. Ou bien les exercices seront monotones, et l'ennui suffira pour arrêter le développement de l'*organe* dont on prétend doter l'élève. Ou bien les exercices seront variés, et alors la comparaison entre le français et l'allemand, qui se fait dans l'esprit de l'élève à son insu et malgré le professeur, sera obscure, fragmentaire et erronée. Voilà pourquoi des jeunes gens, par exemple, qui ont un peu tard, c'est-à-dire sachant déjà le français, appris à parler allemand chez eux, par la pratique, font invariablement les mêmes fautes de construction et se montrent incapables de s'en corriger. On ne leur a point appris de grammaire ; ils s'en sont fabriqué une, qui se trouve fausse.

La meilleure méthode me semble devoir être essentiellement éclectique : elle doit faire leur part à la

grammaire et aux exercices pratiques, réduire l'une à ce qui manifestement facilite l'intelligence de la langue, laisser par conséquent aux autres la plus large place, profiter d'ailleurs de toutes les occasions d'employer la langue étrangère. Parmi ces occasions, la vue d'objets réels ou d'images en est une excellente ; mais c'est de l'idolâtrie que d'en vouloir faire la base même de l'enseignement.

Quand même une telle méthode ne serait pas la meilleure, elle est la seule possible dans nos lycées. Est-il besoin de démontrer que la méthode purement orale y est impossible, puisqu'elle exigerait chaque jour plus de temps que nous ne pourrons jamais en avoir par semaine, puisque nos élèves ne sont pas nécessairement, tant s'en faut, des auditeurs attentifs, comme ceux qui vont suivre volontairement des cours de langues vivantes ? Nous sommes forcés, non seulement d'accepter, mais de solliciter au besoin, avec toute la vivacité que permet notre pédagogie respectueuse de la liberté, une préparation indépendante et personnelle de l'élève. En attendant que le phonographe soit assez perfectionné et vulgarisé[1] pour que chaque élève puisse recueillir les leçons du maître, afin de s'en pénétrer chez lui, l'enseignement oral risquerait fort d'envoyer des candidats ne sachant rien à un examen oral où on ne leur demande rien.

1. Il est bien près de l'être, et il est urgent qu'il le soit ; la méthode directe ne peut pas s'en passer ; à son défaut, elle emploie le livre, ni plus ni moins que les méthodes proprement livresques.

Au reste, les discours sur les méthodes me paraissent superflus, chacune pouvant se trouver bonne dans certaines circonstances ; une seule est mauvaise toujours et partout ; c'est celle qui consiste à n'en suivre aucune. Je suis persuadé que le partisan le plus déterminé de la méthode maternelle commencerait par acheter la grammaire d'une langue qu'il voudrait étudier[1], obéissant pour son compte au besoin de comprendre qu'il n'admet pas chez l'élève. D'autre part, j'ai rencontré des élèves rebelles à ma méthode de prédilection, il s'en est trouvé un, auquel j'ai recommandé moi-même une méthode presque maternelle, la 106e édition de la méthode Ahn, 1re partie, comme plus appropriée que la mienne à son envergure d'esprit. De ce jour j'ai cessé de croire qu'il existât une méthode parfaite.

Ainsi, sans vouloir prétendre que l'enseignement des langues vivantes soit toujours aussi méthodique qu'il devrait l'être (de quelle branche de l'enseignement pourrait-on le dire ?), affirmons que s'il ne produit pas en général les fruits qu'on pourrait raisonnablement en attendre, la grande faute n'en est pas aux méthodes anciennes et que ce ne sont pas des

1. Un des plus éminents champions de la méthode directe en Allemagne m'a fait l'honneur de m'avertir que, pour sa part, il n'achetait pas la grammaire des langues qu'il voulait étudier, mais une édition des Evangiles. J'ai conclu de cette rectification : 1° Que mon distingué correspondant était protestant ; 2° qu'il savait par cœur l'évangile en allemand ; 3° qu'en lisant dans une langue étrangère un ouvrage qu'il savait par cœur dans la sienne, il suivait la méthode comparative ou indirecte, et usait à son insu, mais d'une façon aussi continue qu'ingénieuse, d'une grammaire et d'un dictionnaire.

méthodes nouvelles qui le relèveront. Il n'en est pas une, si mauvaise qu'on la suppose, qui, appliquée avec suite et de bonne foi, ne puisse conduire plus loin que ne va la majorité de nos élèves.

On dirait vraiment, à s'en rapporter à certaines critiques, que dans cette question il n'y ait d'autre élément à considérer que la méthode.

Le meilleur professeur, armé de la meilleure méthode, n'enseignera jamais une langue qu'aux élèves qui voudront bien l'apprendre. Les élèves peuvent travailler pour trois causes : par contrainte, par intérêt, par goût. La troisième étant la plus noble et de beaucoup la plus efficace, l'Université a bien fait d'abandonner la première, qui engendre le dégoût. Elle ne pouvait inspirer le goût des langues vivantes, qu'elle n'avait pas. Restait donc l'intérêt. Sollicitée elle-même par l'intérêt patriotique à fortifier notre enseignement, elle devait supposer que d'une part cet intérêt, compris par tout le pays, serait moins clairement entrevu par la jeunesse, et d'autre part qu'il serait moins vivement senti à mesure que nos forces nationales renaîtraient. Il importait de montrer à nos élèves un intérêt plus rapproché et plus palpable. L'Université le reconnut, et, le baccalauréat étant le couronnement de nos études secondaires, elle y accorda une importance de plus en plus grande aux langues vivantes. Après la version écrite, nous eûmes le thème, épreuve moins aléatoire et particulièrement propre à récompenser la persévérance. D'année en année, nos études devenaient plus floris-

santes et leurs progrès furent constatés par les Facultés. Il restait à perfectionner leur sanction, à la mettre en harmonie avec la tournure pratique qui devait caractériser notre enseignement. Que fit l'Université ? Elle supprima l'épreuve écrite !

Je sais bien que l'examen oral qu'elle y substitua est bien plus difficile en principe que le thème. Le candidat doit savoir la langue à fond ; il doit parler, ce qui est autrement sérieux que de construire laborieusement quelques phrases avec l'aide d'un lexique. Le malheur est que les extrêmes se touchent, et que la difficulté excessive équivaut dans la pratique à l'excessive facilité.

Il se passe aux examens du baccalauréat ce qui arrive en cour d'assises. Le jury, placé dans l'alternative d'envoyer l'accusé à l'échafaud ou de l'acquitter, aime mieux scandaliser par son indulgence que par sa rigueur. Je pourrais poursuivre la comparaison : car de même qu'un juré peut rester perplexe devant certains problèmes de psychologie que ses occupations professionnelles ne l'ont pas habitué à résoudre... mais je risquerais de paraître malicieux.

Toujours est-il que maintenant nous pouvons entendre tous les jours de la bouche d'élèves d'ailleurs intelligents cette réponse, dont nous essaierions en vain de leur démontrer le ridicule : « Je n'ai pas besoin d'allemand ». Nous aurions beau plaider l'importance des langues étrangères pour toutes les branches de l'activité humaine : nous sommes orfèvres... L'élève se dit avec raison qu'on a toujours vu en France

étudier sans langues vivantes les sciences, la médecine, le droit, la philosophie, la littérature, même les littératures étrangères ; que l'on peut gravir sans langues vivantes tous les degrés de toutes nos hiérarchies administratives ; que ses professeurs de lettres et de sciences, ses inspecteurs, ses proviseurs sont des hommes distingués, qui ne doivent rien à l'allemand ni à l'anglais. Toute la civilisation française est le brillant avocat de leur indifférence.

C'est l'indifférence pour les langues vivantes qui est le vrai mal dont souffre notre enseignement. Comment, s'il en était autrement, un simple changement dans la sanction des études aurait-il eu les conséquences funestes que la suppression du thème écrit au baccalauréat a entraînées ? Si nos élèves voyaient dans l'étude des langues quelque chose de plus, quelque chose de mieux qu'une pierre d'achoppement jetée au travers du pont aux ânes, autre chose qu'un obstacle brutal qu'il faut bien être capable de franchir, auraient-ils cessé, pour ainsi dire du jour au lendemain, de s'y intéresser ?

Comment réagir contre cette indifférence ? Ce n'est pas la critique si aisée des méthodes qui nous mènera bien loin. Certes, il serait absurde de dire que toutes les méthodes se valent. Si tous les chemins mènent à Rome, il en est certainement qui sont plus courts et plus agréables que d'autres ; mais par n'importe quel chemin, un peu plus tôt, un peu plus tard, on finit par arriver. Il suffit, une fois qu'on est parti, de suivre la même route jusqu'au bout, sans tâtonne-

ments, sans interruptions, sans changements de direc tion, de faire en sorte que le même élève ne soi jamais exposé dans le même établissement à passe d'une méthode à l'autre :

... servetur ad imum,
Qualis ab incepto processerit, et sibi constet.

Du côté des méthodes, la tâche est donc facil à remplir. Mais il faut obtenir de nos élèves qu'il veuillent bien les suivre. Demandons avant tout l'Université, qui est avec nous par raison, sinon pa inclination, de revenir sur une mesure dont elle n' pas prévu les suites, et de montrer, en rétablissan une épreuve écrite au baccalauréat, quel prix ell attache aux langues vivantes. Le baccalauréat es une institution protectionniste ; les matières qui figu rent aux épreuves écrites sont les plus protégées réclamons avec une respectueuse ténacité le maxi mum de protection. Nous ne pourrons nous en passe avant le jour où il paraîtra aussi absurde de dire « Je n'ai besoin ni d'allemand ni d'anglais, » qu de dire : « Je n'ai besoin ni de littérature ni d'his toire. »

Mais de même qu'une industrie protégée ne doi pas vivre de ses rentes, qu'elle doit travailler au con traire à s'affranchir de la protection, nous devon chercher à développer dans notre pays le goût de langues vivantes, qui nous sera un garant de succè autrement puissant que le besoin d'être bachelie

Ce que peut en faveur d'un enseignement une con

viction générale et sincère, nous pouvons le constater par l'état florissant des études géographiques, aussi délaissées avant 1870 que les langues vivantes. Les mêmes efforts tentés pour les langues vivantes avaient commencé à produire des résultats semblables ; mais ces efforts n'ont été ni aussi unanimes ni aussi persévérants.

Veut-on un exemple plus récent des miracles que la foi peut opérer au sein de l'Université ? Parmi tous les exercices facultatifs et accessoires, les exercices physiques étaient relégués naguère au dernier rang. Dès que nos élèves avaient atteint l'âge de raison, vers leur entrée en Quatrième, ils désertaient le jeu et consacraient à la philosophie péripatéticienne leurs courtes récréations, qui leur paraissaient trop longues. Cependant il vint un jour où le Français spirituel s'aperçut qu'il se spiritualisait à l'excès. Il fut pris de pitié pour sa guenille et embrasé pour les exercices de corps d'une belle ardeur, puissamment alimentée par l'instinct de la conservation. Ce fut une révolution dans nos écoles.

Si l'on s'était avisé de dire aux maîtres de gymnastique : « Vos méthodes sont mauvaises ; vous ne savez pas intéresser vos élèves ; vous êtes esclaves de la grammaire... » on eût suscité des tentatives de réforme originales et variées ; on n'eût pas secoué la torpeur des jeunes gens, et voilà ce qui importait. Pour guérir de leur apathie les parents et les enfants, il a suffi à l'Université d'en sortir elle-même, non par des paroles, non par des décrets, non par des cir-

culaires, mais par l'exemple, qui est la seule manifestation suffisamment éloquente d'une conviction sincère.

Non seulement l'Université exhorta les élèves à jouer et à fortifier leurs muscles ; non seulement elle élagua ou adoucit les vieux programmes et la vieille discipline, dont les broussailles et les épines gênaient les libres mouvements de nos athlètes ; elle fit plus : se souvenant du précepte d'Horace : *pour me tirer des pleurs, il faut que vous pleuriez*, et rassurée sans doute par le précédent des Jeux Olympiques, elle descendit elle-même dans l'arène, engagea des parties de *football*, de *lawn-tennis*, se passionna pour les *records*, applaudit des coureurs, récompensa des sauteurs. Elle convainquit, parce qu'elle avait la foi ; et c'est pourquoi, au lieu des ascétiques *bûcheurs* d'autrefois, nous voyons s'épanouir autour de nous une jeunesse vigoureuse, gaie et martiale, avide de loisirs, qu'elle consacre à tous les sports de l'Angleterre, sans préjudice des jeux français, ni des labeurs de la barre fixe, de l'aviron et surtout de la fugitive, de la vertigineuse, de la triomphante bicyclette.

Aux langues vivantes, l'Université a donné du temps et des maîtres ; elle affirme par ses programmes que l'allemand et l'anglais sont indispensables ; elle a, en un mot, loyalement essayé d'exécuter ce que la sagesse lui commandait. Eh bien, cela ne suffit pas. Il ne suffit pas d'offrir aux langues vivantes le gîte et le couvert et de leur dire : « Que demandez-vous de plus ? » Nous vous demandons *ô alma mater*, de faire

pour elles ce que vous avez si bien fait pour les exercices physiques, de leur donner une part de votre affection, de commencer par vous convaincre vous-même que l'éducation d'un Français sera désormais incomplète, si elle ne comprend pas une ou deux langues étrangères. Quand l'Université sera pénétrée de ce sentiment, il ne sera plus possible qu'un examinateur refuse à un candidat au baccalauréat la permission de risquer quelques mots en allemand ; il ne sera pas seulement invraisemblable, il sera incroyable qu'un chef d'établissement sarcastique invite les élèves — en présence de leur professeur d'allemand — à *parler cheval ;* il sera de mauvais goût qu'un proviseur recommande aux rhétoriciens — dans une classe de langues modernes — d'apprendre tous les jours quelques vers de Virgile ; les professeurs de langues anciennes s'inquiéteront des progrès de leurs élèves en allemand et en anglais ; ils parleront volontiers des littératures de nos voisins, qu'ils auront eux-mêmes appris à goûter dans le texte ; ils se souviendront du roi Lear à propos d'Œdipe, de l'Iphigénie de Goethe à propos de celle d'Euripide, de H. Heine à propos d'Aristophane ; il sera de bon ton d'émailler un discours de distribution de prix de quelques vers de Schiller, et l'on citera de Shakespeare autre chose que *to be or not to be.* Alors les familles elles-mêmes, qui sont toujours disposées à adopter la hiérarchie des matières enseignées telle qu'elle est observée par l'enseignement officiel, comprendront soudain l'importance des langues vivantes, et dès lors il y aura encore

des méthodes plus ou moins bonnes, il n'en existera plus de mauvaises[1].

Il est malheureusement évident que ni l'Université ni les pères de famille ne peuvent un beau jour de parti pris, s'engouer des langues vivantes. C'est à ceux qui les savent et les aiment qu'il appartient d'en répandre le goût.

Une Société s'est fondée récemment, qui a précisément pour but de propager en France l'étude des langues étrangères. D'après ses statuts, il est vrai, elle se propose aussi de préconiser de nouvelles méthodes. C'est là, à mes yeux, un détail sans importance. La Société est jeune ; elle invente la méthode naturelle ; nous avons tous passé par là. Plusieurs, et je suis du nombre, ont adhéré à la *Société pour la propagation des langues étrangères* à cause de son titre : nous voyons qu'elle veut, nous croyons qu elle peut créer un courant d'opinion, un état d'esprit dont les langues vivantes profiteront. Peu importent les diver-

1. L'Université a depuis lors entendu cet appel, sortant cette fois de la bouche du Parlement, et l'enseignement des langues vivantes est devenu l'objet de sa sollicitude. Et il n'existe plus de méthodes plus ou moins bonnes ; il n'en existe plus qu'une, qui, par conséquent, défie toute comparaison. Mais en admettant, pour la force de mon raisonnement, qu'elle soit exécrable, comme l'ancienne, elle n'empêcherait pas la connaissance des langues vivantes de progresser en France : nou *voulons* enfin les savoir ; nous les apprendrions au besoin malgré les professeurs, dussions-nous entreprendre de longs voyages en chemin de fer, nous exposer au mal de mer, et même travailler. Et c'est la méthode régnante qui récoltera tout l'honneur de ce progrès, de même, et aussi justement, que la stagnation aux causes multiples, dont nous sortons, fut mise pour plus de commodité à la charge de la seule méthode détrônée.

gences de vues quant aux moyens d'enseigner, pourvu qu'on fasse naître le désir d'apprendre. La Société de propagation n'est d'ailleurs la propriété ni d'un homme ni d'une méthode. Elle appartient à qui veut bien y entrer. On peut dire d'elle, comme de la République, qu'elle n'est le fief d'aucun parti. Ses fondateurs usent de leur droit en affichant leurs préférences pour telle ou telle méthode, comme j'use de mon droit en affichant des préférences contraires ; ils ne peuvent avoir l'intention de fonder une église pédagogique. La société est ouverte à tous ; les partisans des méthodes les plus diverses peuvent s'y donner rendez-vous, doivent y trouver un champ pour leur activité, une tribune libre pour leurs idées, n'avoir aucun *Credo* à prononcer, aucune hérésie à abjurer. Le seul lien nécessaire et suffisant entre tous ses membres, c'est d'avoir pour objectif commun la propagation du goût pour les langues vivantes. Si la Société n'est pas cela aujourd'hui, elle peut le devenir, et il dépend de nous, professeurs de langues vivantes, qu'elle le soit demain[1].

Cours de langue allemande à l'usage des classes supérieures.
Juin 1893.

1. *La Société pour la propagation de l'étude des langues étrangères* a maintenu la méthode directe sur son enseigne ; mais dans la pratique (et je l'en félicite), l'enseignement donné par ses professeurs a toujours été *très éclectique*, et nulle part on ne trouvera un choix plus abondant de textes et d'excellents corrigés de thèmes et de versions que dans son Bulletin.

La méthode directe d'après un discours de distribution de prix

Ce discours fut prononcé par M. Schweitzer à la distribution des prix du concours général, le 31 juillet 1893. Il fait époque dans l'histoire de l'enseignement des langues vivantes ; il marque l'entrée triomphale de la méthode directe en France. La critique ci-dessous fut envoyée trois jours plus tard à un grand journal quotidien, qui a coutume de s'intéresser aux choses de l'Université; elle ne fut pas insérée, parce que, déjà, elle « manquait d'actualité ». C'était, je pense, un prétexte poli ; en réalité mon article ne valait rien.

Le discours de distribution de prix est une variété du genre Eloquence officielle. Une de ses règles est de défendre avec une énergie farouche une thèse que personne ne conteste, de réfuter des objections que personne ne soulève et de conclure que notre pays a été, est et sera toujours à la tête des nations civilisées.

Le discours de M. Schweitzer s'écarte de la tradition ; il s'élève au-dessus de la banalité, autant que le concours général lui-même s'élève au-dessus de la modeste « composition de fin d'année », et il mérite plus que des applaudissements de courtoisie ; il est digne d'une lecture attentive et d'une critique réfléchie.

Ce n'est pas qu'on n'y trouve quelques parties, qui, par le fond autant que par la forme, rallient

nécessairement tous les suffrages. M. Schweitzer insiste, dans un langage élégant et discrètement humoristique, sur des vérités qu'il ne sera pas permis de passer sous silence, aussi longtemps qu'elles n'auront pas produit leur effet sur nos mœurs. L'orateur rappelle les conséquences funestes de notre dédain pour les langues étrangères, qui nous entretenait dans une prodigieuse ignorance des ambitions et de l'activité de nos voisins. « Les langues vivantes, dit-il, font désormais partie de notre défense nationale. » Elles sont de plus « une arme indispensable à nos industriels et à nos commerçants » dans les luttes pacifiques de la production, « à nos savants » pour les conquêtes de l'intelligence.

M. Schweitzer ne soulèvera pas de protestations non plus, quand il repousse au nom de l'enseignement des langues vivantes les titres de noblesse attachés à l'inutilité. Si certains esprits ne voient dans l'étude des langues vivantes qu'une gymnastique intellectuelle, ces esprits n'ont pas le courage de leur opinion.

A moins que ces esprits ne soient ceux qui se font de l'utilité pratique une idée différente de celle de l'orateur ? Nous devons enseigner, d'après M. Schweitzer, non seulement à lire, mais encore et surtout à parler les langues. Or, il existe des personnes qui ont appris à parler l'allemand ou l'anglais, et qui, cherchant vainement en France des occasions de converser dans ces langues, mais désireuses pourtant de ne pas perdre un avantage péniblement acquis, s'en vont périodi-

quement en Allemagne ou en Angleterre, uniquement pour pouvoir parler. Pour ces personnes, parler une langue étrangère est évidemment un luxe, et un luxe assez coûteux. Ce qui leur est utile, c'est d'abord et surtout de savoir lire, soit des ouvrages littéraires ou scientifiques, soit des revues et des journaux, soit la correspondance dans laquelle les engage leur profession ; c'est ensuite, à un degré bien inférieur, de savoir écrire ; car pour cent occasions de lire, on n'en a peut-être pas une de répondre. Savoir parler ne leur sert à rien, et n'est utile qu'à ceux qui s'expatrient, c'est-à-dire à une infime minorité de Français.

On serait donc tenté de répondre à M. Schweitzer, en soutenant une thèse inverse : Nous devons enseigner non seulement à parler les langues, mais, encore et surtout à les lire ; mais il faut bien reconnaître que « le jour où tout jeune Français saura à la fois deux ou trois langues, les Français ne seront plus casaniers ».

Cette considération patriotique suffit à nous faire accorder à la langue parlée une importance que nous aurions, à tous les autres points de vue, le droit de lui dénier.

Certes, la langue usuelle est « la clef qui nous ouvre les littératures » et « il est absurde de vouloir séparer la fleur des racines qui la portent ». Evidemment, c'est la langue populaire qu'il faut étudier d'abord, puisque « les métaphores les plus sublimes ne sont que des mots vulgaires qui ont pris des ailes ».

Mais on peut sur ce point partager l'avis de

M. Schweitzer, sans répudier avec lui l'enseignement par le livre. Cette langue vulgaire qui attend des ailes peut s'enseigner par les yeux aussi bien avant qu'après son essor ; l'on peut convenir en un mot qu'elle est le but à atteindre, sans s'accorder sur les moyens d'y parvenir.

M. Schweitzer conseille de prendre la nature pour modèle et nous cite l'exemple de Montaigne, qui apprit le latin comme langue maternelle. Si tous les pères de famille français et allemands pratiquaient ce système, on pourrait voir en effet au bout de quelques générations un spectacle curieux : les Français parleraient allemand, et les compatriotes de Klopstock traduiraient leurs sentiments dans la langue de Voltaire.

L'exemple de Montaigne est mal choisi. En faisant la critique des méthodes scolaires, il ne faut point leur opposer celles qu'on pratique ailleurs qu'à l'école.

Il est vrai, « dans la nature, la parole vivante précède le livre »; mais il n'est pas juste de prétendre que « la méthode scolastique trouve plus ingénieux de commencer par le livre ». Ce n'est pas parce qu'elle trouve ce procédé *plus ingénieux* qu'elle l'emploie ; c'est parce qu'elle n'est pas la nature.

Hélas ! l'enfant, qui, dans la nature « s'essaie à parler en traduisant ses désirs et ses peines... », une fois entré à l'école, se voit séparé par d'épaisses murailles de « ce livre merveilleusement illustré », dont nous entretient M. Schweitzer. Fatalement,

les mots tiennent trop de place dans cette vie artificielle de l'école, plus de place que les choses ! Tous les efforts que l'on peut faire pour remédier à ce malheur sont louables ; mais il est prudent de ne pas compter sur un succès complet, et de se consoler en songeant qu'après tout les mots ne sont pas seulement « des sujets, des verbes et des compléments de circonstance », mais que, même à l'école, ils ne vont pas sans emporter avec eux un peu de réalité ; qu'ils ont la vertu d'évoquer l'image des objets qui les ont eux-mêmes fait naître ; et qu'en définitive ils peuvent s'assembler autrement « qu'en adages prudhommesques s'enroulant autour d'une règle de syntaxe ».

Rien ne s'enseigne naturellement à l'école. L'enseignement naturel, c'est l'expérience. Pour enseigner à l'enfant les langues vivantes par la réalité vécue, rendez-lui donc ses vingt mois, son ignorance, sa liberté ; vivez avec lui pendant trois ou quatre ans ; suivez avec lui les allées « doux fleurantes et gazonnées », où son âme s'épanouira sans entraves. Ce ne saurait être cette entreprise impossible que M. Schweitzer nous recommande. Sa longue expérience ne lui permet pas d'oublier les conditions spéciales où nous sommes placés ; nous ne folâtrons pas, notre éminent collègue le sait bien, dans de verts sentiers aux sinuosités capricieuses ; nous conduisons péniblement, à petites journées, une caravane, qui ne peut avancer que sur une grande route, aussi droite et aussi unie que possible, et dont nous nous efforçons,

sans y réussir toujours, il faut le reconnaître, d'écarter les broussailles et les pierres.

Ce n'est pas dans les limites d'un discours de distribution de prix que M. Schweitzer pouvait préciser le détail de la méthode nouvelle dont il nous laisse entrevoir les charmes ; mais le sympathique orateur doit sentir quelles légitimes curiosités le programme dont il a si brillamment tracé les grandes lignes excitera dans le monde enseignant, et il tiendra à honneur de les satisfaire [1].

Pour l'épreuve écrite au baccalauréat

Délégué en 1896 par les suffrages de mes collègues au Conseil supérieur de l'Instruction publique, je m'empressai de déposer un vœu en faveur du rétablissement de l'épreuve écrite de langues vivantes, supprimée en 1890. Il fut discuté et rejeté au cours de la session de janvier 1897. J'avais résumé mes arguments dans une lettre à M. le Ministre dans les termes suivants :

Le reproche le plus grave peut-être qu'on ait adressé à l'ancienne épreuve écrite de langue vivante, était tiré, non de l'intérêt de l'étude des langues étrangères, mais de l'intérêt supérieur de la langue française. C'est l'importance considérable, même

1. Ces légitimes curiosités sont aujourd'hui amplement satisfaites. Hélas ! après avoir fait son procès au livre, les réformateurs n'ont rien trouvé de mieux que d'éditer des bibliothèques !

parfois prépondérante, que la note de langue vivante pouvait prendre à l'examen, qui a paru excessive et qu'on a voulu éliminer. Il semblerait peu rationnel en effet d'admettre qu'un candidat pût compenser par la connaissance de l'allemand ou de l'anglais l'ignorance du français. Mais pour empêcher une épreuve secondaire d'empiéter sur l'épreuve essentielle, n'est-il pas excessif de la supprimer ? N'eût-il pas suffi, ne suffirait-il pas encore, soit de fixer un minimum de points, soit d'établir un coefficient en faveur de la composition spécialement destinée à contrôler la culture générale des candidats ?

Mais le thème avait aussi comme épreuve de langue vivante un grave défaut : il ne répondait aux vœux ni de ceux qui désirent que l'enseignement des langues soit surtout littéraire, ni de ceux qui le voudraient avant tout pratique. Les uns et les autres lui reprochaient d'être presque uniquement un exercice de grammaire, et il est certain que l'examinateur devait l'apprécier généralement d'une manière toute négative, c'est-à-dire d'après le nombre plus ou moins grand de solécismes, le lexique servant à la fois à suppléer à l'ignorance du vocabulaire et à excuser l'imperfection du style.

Le thème eût donc été une épreuve de médiocre valeur, s'il n'eût bénéficié de l'avantage d'être écrit et éliminatoire. Mais par le seul prestige que ce caractère d'épreuve privilégiée donnait aux langues vivantes, le thème du baccalauréat a été un merveilleux stimulant, et sa suppression, un véritable

désastre pour notre enseignement. L'affaiblissement de nos études fut en partie le résultat immédiat de l'effet moral produit par la diminution, au moins apparente, de l'importance attribuée aux langues vivantes ; et d'autre part il s'est accentué à la suite des sessions d'examen successives, où il a été, où il est toujours, facile de constater l'insuffisance, l'extrême inégalité, le caractère essentiellement aléatoire de l'épreuve orale.

Quels motifs peuvent faire hésiter le Conseil à réparer le dommage subi par notre enseignement ?

On a opposé jadis à mon prédécesseur un argument devant lequel il a dû s'incliner : le changement de programme était trop récent ; le Conseil supérieur ne pouvait pas en quelque sorte se déjuger. Néanmoins on a reconnu la légitimité de sa réclamation, en adoptant la demi-mesure que vous savez et qui a eu, est-il besoin de le dire, l'effet de toutes les demi-mesures.

L'objection faite à M. Morel n'aurait plus de sens, aujourd'hui que le programme du baccalauréat a été profondément remanié en faveur des sciences.

On nous dit ensuite, et ce sont de sincères amis des langues vivantes qui nous tiennent ce langage : « Nous donnerions volontiers à votre enseignement un gage de sympathie et les sanctions nécessaires à sa prospérité ; mais les avis sont tellement partagés sur le but et sur les méthodes, que nous sommes fort embarrassés. »

A cette objection, je répondrai simplement que si nous ne suivons pas tous la même méthode, nous

partons tous d'un même principe et nous visons le même but : il faut étudier les langues vivantes afin de pouvoir en faire pratiquement usage dans la vie.

Malheureusement, le mot *pratique* n'a pas le même sens pour tous les Français qui enseignent ou qui étudient une langue étrangère. Le philosophe trouve pratique de lire Kant, Hegel, Nietzsche ; le littérateur, les poésies de Gœthe ou de Byron ; l'homme de science, les ouvrages des naturalistes, des mathématiciens, des physiciens étrangers ; l'officier, les travaux de stratégie et d'histoire militaire ; l'homme politique, les journaux quotidiens ; enfin les commerçants eux-mêmes, gens pratiques entre tous, ont besoin surtout de lire et d'écrire les langues de nos voisins. De sorte qu'en parlant de *langue pratique* on ne dit nullement *langue parlée*, comme se l'imaginent un grand nombre de partisans fervents de l'étude des langues étrangères. Ceux-là seuls qui vont à l'étranger, et sans doute il faut vivement souhaiter en voir se multiplier le nombre, ont autant (mais non pas plus) besoin de pratiquer la langue étrangère parlée que la langue écrite.

Il conviendrait donc de s'arrêter à une solution sur laquelle les professeurs de langue de tous systèmes pussent s'accorder et qui donnât satisfaction aux divers desiderata exprimés par le public. Telle serait une épreuve qui exigerait la connaissance du vocabulaire courant, la facilité d'exprimer la plume à la main les idées et les sentiments qui nous sont habituels ; qui prouverait en un mot que le

candidat possède une connaissance générale suffisante de la langue étrangère et la manie avec assez d'aisance pour pouvoir, au sortir du lycée, se diriger sans difficulté dans le sens où le solliciteront ses goûts et son intérêt.

Une rédaction en langue étrangère, d'après un canevas très détaillé, ou d'après un texte donné *in extenso* en français, remplirait ces conditions. Le candidat exprimerait toutes les idées qui lui seraient fournies, mais garderait toute liberté quant à la forme. L'examinateur apprécierait, au lieu de compter les solécismes, si le candidat est apte à exprimer sa pensée en langue étrangère avec une aisance et une correction relatives. Pour parvenir à écrire cette composition d'un genre très simple, les deux méthodes adverses seraient également sûres. Les partisans de la méthode orale prétendent en effet mener leurs élèves jusqu'à la connaissance des littératures étrangères, et les adeptes de la méthode grammaticale considèrent l'usage de la langue parlée comme le couronnement de leurs efforts. C'est en quelque sorte à l'intersection des deux méthodes que l'on établirait un contrôle, permettant de constater que les élèves sortis de la classe d'un grammairien savent de la langue autre chose que des règles abstraites, et que ceux qui possèdent le vocabulaire sont capables de lui donner une forme à peu près correcte.

Qu'on ne dise pas que cette épreuve sera une difficulté de plus ajoutée à un examen déjà encyclo-

pédique. L'épreuve orale (j'entends par là, non pas l'explication des auteurs, mais la conversation improvisée), est par sa nature même la plus difficile de toutes. Elle ne devient facile qu'à la condition de n'être pas sincère. L'épreuve écrite que nous proposons d'instituer possède un caractère de précision qu'aucune autre ne peut offrir et que toutes devraient avoir ; elle permettra à un candidat de force moyenne de savoir d'avance, à l'exclusion de tout aléa, qu'il sera reçu.

En Allemagne, où la connaissance du français est considérée depuis des siècles comme une marque de distinction que chacun ambitionne, où, par conséquent, l'étude du français est universellement estimée, comme un complément indispensable d'une bonne éducation, et, par suite, assez prospère pour n'avoir plus besoin d'être encouragée et protégée par des examens, dans tous les pays de l'Empire allemand, l'examen de fin d'études des gymnases et des écoles réales comporte des épreuves écrites, soit thème, soit rédaction (les gymnases prussiens seuls ont une version), pour lesquels il est accordé de 4 à 7 heures de temps. En Bavière, une excellente composition écrite peut même faire dispenser l'élève de toute épreuve orale.

Au nom de l'intérêt même des études classiques, il faut craindre d'y affaiblir l'enseignement des langues vivantes. Non seulement cet élément moderne est de nature à retenir dans l'enseignement classique des élèves qui le déserteraient, s'il prenait un carac-

tère trop exclusivement spéculatif, mais encore la connaissance des littératures modernes, qu'on pourrait approfondir plus qu'on ne le fait dans nos classes de lettres, ne saurait passer pour superflue dans une éducation classique.

Aussi bien sont-ce là des idées que nul ne conteste, et notre éminent collègue, M. Charpentier, dans son rapport sur le concours d'agrégation de philosophie, a dit ces mots, qui seront, je l'espère, mon plus précieux argument : « L'explication de textes allemands et anglais a été demandée avec beaucoup d'insistance. La commission a été unanime pour penser que c'était une réforme extrêmement désirable, mais peut-être prématurée. L'administration a été invitée à chercher les moyens de la réaliser le plus tôt possible. »

A ce vœu de l'honorable rapporteur, ni les historiens, ni les mathématiciens, ni les naturalistes, ni les jurisconsultes, ni les médecins, ni les philologues ne refuseront de s'associer : le meilleur moyen d'en hâter la réalisation, c'est de fortifier l'enseignement de l'allemand et de l'anglais dès le lycée.

Janvier 1897.

Le Conseil supérieur de l'Instruction publique, ayant refusé de rétablir l'épreuve écrite, fut quelque peu malmené par la presse quotidienne ; le journal *l'Eclair* publia dans son numéro du 22 janvier l'interview qui suit :

Le Conseil supérieur de l'instruction publique vient de repousser un vœu qu'un certain nombre de ses membres avaient déposé en faveur du rétablissement

d'une épreuve écrite à la première partie du baccalauréat ès lettres. Les discussions concernant l'instruction publique laissent en général le public français assez froid. En fait de pédagogie, nos pères de famille se reconnaissent volontiers incompétents : ils envoient leurs enfants chez les gens du métier, et que ceux-ci » s'accordent entre eux ou se gourment, qu'importe ? »

Une seule question d'enseignement a le privilège d'intéresser à peu près tout le monde chez nous : c'est la question des langues vivantes. Il y a exactement vingt-cinq ans que l'on a commencé à comprendre en France la nécessité de l'étude des langues étrangères, et chaque fois que cette étude est en cause, le public est aussi avide de savoir où en est sur ce point le relèvement national, que s'il s'agissait de notre artillerie ou de notre marine.

Aussi la nouvelle de l'échec que l'enseignement des langues vivantes vient de subir devant le Conseil supérieur de l'instruction publique a-t-elle causé un certain émoi, qui s'est traduit par d'assez vives attaques contre cette assemblée. Nous avons pensé que nos lecteurs nous sauraient gré de leur apporter des renseignements précis sur cet incident, et nous nous sommes adressés au délégué des professeurs de langues vivantes, à qui cet échec doit être particucièrement sensible.

M. Sigwalt commence par défendre le conseil contre le reproche de ne pas comprendre l'importance de l'étude des langues vivantes. « Pas un seul de ses mem-

bres, affirme-t-il, ne conteste que la connaissance des langues modernes ne soit un besoin impérieux dans tous les domaines de l'activité intellectuelle.

— Mais, alors comment se trouve-t-il une majorité pour vous refuser une réforme que vous considérez comme indispensable à votre enseignement ?

— La question que vous me posez est très complexe. D'ailleurs connaît-on jamais les véritables causes des choses ?

Felix qui potuit rerum cognoscere causas !

Je puis bien vous renseigner sur les arguments qui m'ont été opposés ; mais quand nous argumentons, nous ne faisons dans la plupart des cas que plaider devant le tribunal de la raison la cause d'un sentiment, d'une sympathie ou d'une antipathie instinctive. Il me semble que les arguments produits par mes contradicteurs, tout en étant l'expression sincère de leur pensée, n'en sont pas l'expression complète, ou du moins que leur argumentation ne leur paraît forte que parce que la conclusion leur plaît.

L'objection la plus grave qui ait été formulée, c'est que le thème allemand ou anglais avait pris autrefois dans l'examen écrit une influence souvent prépondérante, au point que dans certaines Facultés, le correcteur de ce thème, s'il se montrait intransigeant, devenait à lui seul l'arbitre de l'examen. En effet, cette épreuve comporte fréquemment des

notes extrêmes, très bonnes ou très mauvaises, dont un examinateur dépourvu de tact peut abuser, alors que la note de la version latine et celle de la dissertation française s'écartent peu de la moyenne. Mais cette objection, je l'avais prévue, et j'ai été un peu surpris de m'y heurter encore, après avoir déclaré que nous ne demandions qu'à assurer au latin et au français toutes les garanties nécessaires contre l'empiétement de l'épreuve de langue vivante. Je proposais d'ailleurs une épreuve sensiblement différente de l'ancienne, une épreuve bien plus pratique, et qui aurait donné lieu moins facilement que le thème à des notes excessives. Mais ce sont là des détails techniques sur lesquels vous ne tenez sans doute pas à m'entendre insister.

On a dit aussi que la petite épreuve écrite de quatre lignes, l'oral-écrit, comme l'appellent les candidats, et qui se fait à la vapeur après la séance fatigante de la version latine, suffisait. Eh bien, ce que je puis vous assurer, moi qui vois les élèves au lycée (et pas un professeur ne me démentira), c'est que l'oral-écrit manque totalement de prestige aux yeux des candidats. A tort ou à raison ils s'imaginent que leur succès dépendra bien moins de leur savoir que de la chance ; ils travaillent mollement, vont à l'examen en fatalistes et, à l'instar de notre député musulman, quand ils échouent à l'oral, il disent : c'était écrit !

Pour plusieurs membres de la majorité, la mesure que je proposais, d'un commun accord avec seize

de mes collègues, serait acceptable en soi, mais encore prématurée. Pour eux, l'expérience faite avec l'épreuve actuelle n'est pas concluante ; il faut attendre que l'opinion publique soit préparée à accepter sans mécontentement un nouveau changement au programme. C'est à vous, c'est aux organes quotidiens de l'opinion publique, d'en recueillir et d'en proclamer l'expression, et si, comme j'en suis persuadé, vous arrivez à démontrer que notre vœu est conforme aux vœux des familles, comme il est conforme à l'intérêt de notre enseignement, nous serons plus heureux la prochaine fois.

— Ainsi vous ne vous tenez pas pour battu ?

— Pas tout à fait ; matériellement oui, moralement non. Ma proposition a réuni 17 voix contre 19. Un membre que nous venons de perdre l'avait signée. Par une coïncidence fâcheuse, trois autres signataires n'ont pas assisté à la séance. Dans ces conditions, si je suis désolé de mon échec, je n'ai aucune raison d'en être découragé. Le Conseil s'est montré trop hésitant pour qu'il ne me soit pas permis d'espérer que, mieux informé, il reviendra sur sa décision. Il est de mon devoir de renouveler mon vœu, dès que je croirai les conjonctures favorables ; il sera, je l'espère, appuyé des mêmes signatures qui l'ont une première fois recommandé et auxquelles je m'efforcerai d'en rallier de nouvelles [1].

1. La proposition, renouvelée en juillet 1899, fut écartée par la section permanente du Conseil supérieur, ainsi qu'une autre proposition en faveur de la création de cours de langues vivantes facultatifs,

— Vous faisiez allusion tout à l'heure à un sen-
iment d'antipathie pour les langues vivantes, qui
ourrait avoir été pour une part dans l'opposition
ue vous avez rencontrée. Cependant vous aviez
éclaré tout d'abord que les membres du conseil
ont unanimes à reconnaître l'importance de votre
nseignement. N'y a-t-il pas là une contradiction?

— Nullement. Mon petit garçon est intimement
onvaincu que l'huile de foie de morue, que sa maman
ui ingurgite chaque matin, lui est salutaire ; mais
a conviction avec laquelle il l'avale est accompagnée
le nausées. Et je reconnais volontiers, qu'il n'en
a que plus de mérite : *Fais ce que dois...*

Mais il serait absolument injuste de prétendre que tous les professeurs classiques éprouvent de la répugnance pour notre enseignement : plusieurs partisans fervents des études gréco-latines ont adhéré à ma proposition avec un empressement dont je leur resterai reconnaissant. Il n'en est pas moins vrai qu'un assez grand nombre de professeurs de latin et de grec tolèrent les langues vivantes comme un mal nécessaire.

Pour eux, l'enseignement gréco-latin est l'enseignement éducateur par excellence, parce qu'il est désintéressé ; son inutilité en fait la valeur péda-

---

devant permettre aux élèves d'étudier simultanément deux langues. La section permanente, sans se prononcer sur le fond de ces deux propositions, estima qu'il n'y avait pas lieu de les soumettre au Conseil à la veille de la réforme générale de l'enseignement secondaire, dont s'occupait alors le Parlement.

gogique : on n'étudie pas les langues mortes po
s'en servir ; on ne les étudie même pas afin de l
savoir ; on les étudie pour acquérir une certai
culture intellectuelle, une certaine souplesse d'espr
une certaine délicatesse et finesse de pensée,
sentiment, de goût et d'expression, qui ne se peuve
acquérir par aucun autre moyen. Les familles ne
doutent que vaguement de tous ces avantage
elles veulent bien cependant que l'on fasse de le
fils d'*honnêtes gens* (*kaloi kagathoi*) ; mais à une co
dition, c'est qu'on leur mette en même temps u
outil entre les mains, qui leur soit utile dans la vi
Et voilà ce que savent les professeurs de latin do
je parle, et c'est pourquoi ils admettent qu'à cô
de leur enseignement subsiste celui des langu
vivantes, auquel les familles paraissent tenir, et qu
si on l'expulsait du *classique*, attirerait des légio
d'élèves dans le *moderne*.

Ces professeurs de latin ne sont donc pas le
ennemis des langues vivantes ; ils en sont au contrai
les amis, mais des amis intéressés. Ils veulent qu
les langues vivantes restent inscrites en grosses lettre
sur la façade de leur enseignement; mais ils ne vou
draient pas leur céder trop de place dans l'intérieu
du bâtiment. « Ces langues vivantes deviennen
vraiment trop envahissantes ! » s'est écrié un illustr
ami de Cicéron. En effet nos revendications son
exorbitantes ; nous avons deux heures et demi
de classe par semaine ; nous nous en contentons
nous avons quarante points au baccalauréat ; il

ous suffisent largement. Et non seulement nous e demandons rien, mais nous voulons qu'on nous emande davantage. Ne trouvez-vous pas que l'ennemi st aux portes de Rome ?

Ces commentaires autorisés seront recueillis avec ntérêt. Nous remercions M. Sigwalt d'avoir répondu notre invitation, en nous les donnant. La décision u Conseil supérieur, qui a produit une impression âcheuse, a été envisagée par l'opinion comme une ictoire de la routine[1].

Les langues vivantes à l'examen pour le professorat des écoles normales.

---

et article fut envoyé en novembre 1898 à la *Revue pédagogique*. Le « Comité de rédaction » estima « qu'il n'y avait pas possibilité d'engager une discussion ayant un caractère de polémique sur un rapport officiel d'un président de jury d'examen. Mais le Comité, en écartant l'article, pour ce motif, émit l'avis que la question fût signalée à l'administration ». Le Comité des inspecteurs généraux revint sur la mesure prise contre les langues vivantes et se contenta de leur infliger une réduction de coefficient.

Le rapport sur l'examen du certificat d'aptitude u professorat des écoles normales et des écoles pri-

1. Si ma proposition avait été adoptée, la Commission parlementaire, qui ouvrit son enquête deux ans plus tard, aurait pu ns aucun doute constater une évolution marquée dans la direction qu'elle devait elle-même indiquer ; on n'aurait pas accusé de outine les auteurs de ce progrès ; on ne les aurait pas privés de la berté de la méthode... *Plectuntur Achivi !*

maires supérieures (aspirants-lettres), publié par la *Revue pédagogique* d'octobre, constate que le concours de cette année a été très faible, sauf pour les langues vivantes, où le progrès, déjà signalé l'an dernier, « ne s'est pas ralenti » : « C'est le thème surtout qui mérite une bonne note ; la grammaire est en général bien sue, et bon nombre de copies témoignent d'un sentiment réel de la langue. Dans les meilleures, la langue est non seulement correcte mais même idiomatique. »

A la lecture de ce passage, mon cœur de professeur d'allemand a tressailli de satisfaction. Les langues vivantes, me suis-je dit, qu'on s'est si longtemps efforcé d'implanter en France, qu'on a si longtemps désespéré de rendre familières à notre jeunesse, au point que nous avions fini par nous résigner à les ignorer toujours, la nature ayant refusé aux Français le don des langues ; ces idiomes étrangers ont enfin pris racine chez nous; d'année en année un plus grand nombre de nos compatriotes sont mis en état d'étudier aux sources les littératures de nos voisins et de faire des voyages instructifs au delà de nos frontières. Nous cesserons donc nous avons déjà cessé, d'être en Europe le seul peuple qui ne sache pas, même par la pensée, sortir de chez lui, le peuple à qui tous les autres empruntent et qui reste incapable de rien apprendre des autres. Que l'on continue dans cette voie, avec cette belle ardeur, pendant quelques générations, et, à la grande foire internationale des idées, les Français

se trouveront à la hauteur de leurs concurrents.

La Commission d'examen a envisagé les choses à un point de vue moins optimiste, et, dans ce progrès continu des langues vivantes, elle a vu un danger. « Ces jeunes gens, qui viennent nous demander le diplôme de professeur dans les écoles normales ou les écoles primaires supérieures, où leur seront confiées les leçons de littérature, de grammaire et de langue française, d'histoire, de géographie, arrivent devant nous préparés pour la plupart insuffisamment, sauf pour une matière accessoire, que beaucoup d'entre eux n'auront jamais à enseigner et dont plusieurs abandonneront certainement l'étude, une fois obtenu le titre qu'ils recherchent. »

On a beau être partisan de l'étude des langues vivantes, on ne saurait nier la gravité de cette remarque, « qui pourrait faire naître dans de bons esprits l'idée de modifications à apporter au régime actuel de l'examen ».

On désirerait cependant sur ce point un peu plus de précision; l'on voudrait se rendre compte au juste de l'étendue du mal signalé par le rapport, connaître le nombre au moins approximatif des candidats qui ont dû leur succès aux langues vivantes, malgré leur insuffisance notoire dans les autres matières. Il a été constaté en effet, dans d'autres examens, que généralement c'étaient les mêmes candidats, à savoir les plus intelligents et les plus laborieux, qui obtenaient les meilleures notes pour les langues vivantes, comme pour les autres matières. Si le con-

traire se produisait pour un très petit nombre de candidats seulement, forts en langues vivantes par suite de circonstances exceptionnelles, et faibles pour tout le reste, le mal semblerait singulièrement atténué, d'autant plus que, sans doute, ces candidats d'exception, se rendant justice à eux-mêmes, se condamneraient plus tard exclusivement à l'enseignement des langues vivantes.

Quoi qu'il en soit, la remarque existe ; elle est grave, et elle a « porté le jury à maintenir une décision depuis longtemps prise et en vertu de laquelle nul candidat ne peut, une fois le résultat de l'examen écrit connu, obtenir le bénéfice de l'admissibilité aux épreuves orales, s'il n'a la moyenne, soit au total 30 points, pour les compositions essentielles, c'est-à-dire composition de pédagogie, de littérature, d'histoire et de géographie, les points obtenus en plus de la moyenne pour les langues vivantes ne pouvant servir à compenser l'insuffisance des autres copies ».

Voilà une décision sur laquelle de bons esprits peuvent cesser de se trouver d'accord, et si elle a été « votée à l'unanimité des membres présents de la commission, c'est-à-dire avec le complet assentiment de ceux de nos collègues spécialement chargés de la correction des épreuves d'anglais, d'allemand, d'italien, d'espagnol, » je serais fort étonné que cet assentiment n'eût pas été précédé de sérieuses objections.

Et d'abord, si la décision est prise depuis long-

temps, c'est cette année seulement qu'elle a été soumise aux membres de la commission ; le rapport en fait foi. Or, ou bien elle avait besoin d'être sanctionnée par un vote de la commission, et alors on ne peut dire qu'elle ait été prise avant ce vote, ou bien elle pouvait être prise régulièrement en dehors et à l'insu de la commission, et celle-ci n'a été consultée que pour la forme.

Quand et par qui la décision a-t-elle été prise ? Est-ce par le comité des présidents de commissions d'examen ? Il en a pris une en effet, si je suis bien renseigné, qui était en contradiction directe avec celle qui nous occupe. Il aurait été convenu que les compositions écrites de langues vivantes compteraient comme les autres pour l'admissibilité, mais qu'à l'oral les notes de langues ne serviraient que pour le classement définitif. Mes informations peuvent être inexactes; mais il se peut aussi que tous les présidents n'aient pas assisté à la délibération. En ce cas, les résolutions prises par le comité devraient, semble-t-il, engager néanmoins chacun de ses membres, sous peine de créer entre les différents examens des inégalités incompréhensibles, comme nous en avons vu cette année même. Chez les aspirantes, dans un examen identique à celui des hommes, ayant même but et même programme, et où le danger de la prépondérance des notes de langues étrangères est plus fréquent, dit-on, que du côté des aspirants, on a laissé à la note de langue vivante le droit de compensation.

On a souvent plaisanté la manie d'uniformité et de symétrie dont l'administration française est affligée ; c'est de la pure médisance, ou bien les commissions sont réfractaires à l'esprit administratif.

Régulière ou non, il est fâcheux qu'une décision qui doit modifier profondément les résultats de l'examen (sinon, pourquoi la commission l'aurait-elle votée?) n'ait pas été portée à la connaissance des candidats. Avertis à temps, ils auraient tempéré leur zèle pour les langues vivantes et n'auraient pas escompté pendant leur préparation un appoint qui devait leur être retiré après le concours. N'ont-ils pas lieu d'être surpris que les conditions de l'admissibilité aient été modifiées à la suite de la correction des épreuves, et qu'une commission chargée d'appliquer un programme connu des candidats se soit crue autorisée à le remplacer par un autre, qui n'était connu de personne ? Une modification analogue et tout aussi défavorable aux langues vivantes a été naguère introduite au programme d'examen du brevet supérieur ; mais comme elle a fait l'objet d'un arrêté ministériel, tous les intéressés en ont été informés par le bulletin administratif.

N'insistons pas davantage sur des questions de forme ; il est plus intéressant d'examiner si la mesure adoptée par la commission était nécessaire et quelles en seront les conséquences.

Admettons que la concurrence des langues vivantes mettait en péril les matières dites essentielles de l'examen. Etait-il nécessaire, pour les protéger, de

recourir à un remède si radical ? Parce qu'on s'aperçoit que la moyenne des notes de langues vivantes est relativement élevée et qu'il peut résulter de là des inconvénients, on crie haro sur les langues vivantes ! On n'éprouve, ou on ne manifeste, aucune satisfaction de voir prospérer un enseignement qu'on a eu tant de peine à acclimater chez nous ! On ne songe qu'à le décourager, alors qu'il était si simple de dire : Puisque les candidats atteignent trop facilement, et même dépassent, la moyenne dans leurs compositions de langues, rendons ces compositions plus difficiles, soyons plus exigeants, et nous aurons le double profit de protéger les matières principales et d'élever le niveau d'un enseignement dont nous reconnaissons la nécessité.

Si cette précaution n'avait pas suffi, on pouvait en prendre une deuxième, par exemple fixer un minimum de points, 4, 5 ou même 6, exigible pour chacune des matières principales.

On pouvait encore attribuer à chaque matière un coefficient proportionné à son importance.

Et enfin, au lieu de se lier par une mesure générale, on pouvait examiner chaque cas particulier où un candidat aurait atteint le total de 40 points grâce à une excellente épreuve de langue vivante, et refuser l'admissibilité à ceux dont la culture générale aurait paru inférieure à la moyenne désirable. Ce système offrait d'autant plus de sécurité, que les épreuves orales, où « chaque candidat est forcément examiné sur chacune des catégories de matières qui forment le

programme du concours », constituent comme une seconde barrière, infranchissable aux aspirants mal préparés.

Chacun de ces procédés eût été suffisant, si l'on avait voulu se borner à assurer l'équilibre entre les épreuves de l'examen ; on a préféré le détruire, et pour arriver à quoi ?

Remarquez qu'en sacrifiant les langues vivantes, la commission ne s'est pas avisée d'exiger des candidats une préparation satisfaisante dans chacune des autres matières. Ceux qui auront obtenu, sur le total imposé de 30 points, 28 points pour la littérature et la pédagogie réunies, et 2 points seulement pour l'histoire et la géographie, ou bien 19 points pour l'histoire et la géographie et 11 points pour les deux autres épreuves, seront déclarés aptes à enseigner ce qu'ils ignorent; et c'est là le danger qu'on se proposait d'éviter! Il a plu à la commission de considérer trois épreuves sur quatre comme un bloc ; si elle avait été logique, elle aurait exigé la moyenne de 10 points pour chacune des matières.

N'importe ; la décision est prise, et voilà les candidats avertis : s'ils obtiennent 39 points pour leurs trois épreuves principales, la note 1 en langue vivante leur suffira ; mais s'ils n'ont que 29 points pour les premières, 20 points de langue vivante ne pourront pas les sauver ; ils pourront être admissibles avec 40 points et ne pas l'être avec 49.

Ils comprendraient bien mal leur intérêt, s'ils persévéraient désormais dans une étude aussi ingrate,

et s'ils la poussaient au delà de la médiocrité où la commission les convie à borner leur ambition.

Voilà donc les langues vivantes victimes dans l'enseignement primaire de la même fatalité qui pèse sur elles dans l'enseignement secondaire. On les a introduites jadis dans les programmes, parce que l'on voulait remédier à cette ignorance profonde des langues étrangères qui caractérisait, avec l'ignorance de la géographie, le peuple français. Mais de même que, dans l'enseignement secondaire, on a bientôt enrayé les progrès que faisait l'étude de l'allemand et de l'anglais, en les privant de la sanction naturelle et pratique qu'elles ont passagèrement possédée au baccalauréat ; de même, dans l'enseignement primaire, au lieu de se féliciter de l'ardeur des jeunes gens, qu'on n'aurait même plus besoin de stimuler, on semble s'appliquer à la décourager.

L'épithète d'*accessoire*, qui est inséparable de l'enseignement des langues vivantes, rend incomplètement l'opinion d'un grand nombre de nos pédagogues. *Inutile* serait plus exact ; inutile au moins à l'immense majorité des Français ; inutile à tous ceux qui ne seront pas voyageurs, commerçants, portiers d'hôtel ou professeurs de langues vivantes ; inutile sans conteste à la culture de l'esprit[1] ; inutile notamment au professeur de littérature, qui n'a que faire de com-

1. Nul ne doute que la version latine ne soit un exercice où peuvent se révéler les aptitudes littéraires d'un candidat au baccalauréat : intelligence, correction, précision du style. La version allemande ou anglaise... n'est pas la version latine (1898).

parer les œuvres françaises à celles des génies étrangers. Des littératures florissantes se sont développées autour de nous, qui ont tantôt imité la nôtre, tantôt lui ont servi de modèles ; mais un professeur d'école normale n'a pas à entretenir ses élèves de ces choses exotiques; il n'a donc pas besoin de les connaître lui-même.

Ce raisonnement, bien entendu, n'est bon que contre les langues vivantes ; appliqué à tout autre exercice de l'esprit, on le trouverait étroit et l'on objecterait que le maître qui ne sait que ce qu'il doit enseigner est inférieur à sa tâche. Pour enseigner la pédagogie, la littérature et l'histoire, on ne trouverait pas excessif, semble-t-il, que le professeur fût à la fois agrégé de philosophie, de littérature et d'histoire. Pour les langues vivantes, c'est différent ; elles sont indispensables à quelques-uns et ne servent à rien aux autres. Il faut donc les enseigner à ceux-là seulement qui ne peuvent s'en passer ; ils sont plus rares qu'on ne pense.

— Mais, ce raisonnement, personne ne le tient ! — En effet, il n'est pas explicitement contenu dans le rapport que je viens de discuter ; mais si j'ai démontré que la mesure prise à l'égard des langues vivantes est d'une rigueur excessive et tout à fait hors de proportion avec le danger qu'on prétend conjurer, il faut bien qu'à ce supplément de rigueur l'on cherche un supplément d'explication.

Ce n'est pas à un professeur de langues vivantes qu'il appartient de démontrer l'utilité de son ensei-

gnement : il est intéressé dans la question ; ses conseils sont suspects ; il doit à sa dignité d'attendre, et l'évolution de la vie moderne est de nature à lui donner confiance dans l'avenir.

Si donc il était question de supprimer purement et simplement l'enseignement des langues vivantes dans nos écoles, je déplorerais cette mesure comme Français ; mais je m'interdirais toute protestation, laissant à d'autres le soin de rappeler et les considérations qui ont guidé les réformateurs de nos programmes, et les fruits que leurs réformes ont déjà portés.

Mais il n'est pas question (loin de nous cette pensée !) de supprimer l'enseignement des langues vivantes ; on va modérer son développement ; on va l'anémier en compromettant le recrutement de ses professeurs ; on va préparer, involontairement, mais sûrement, sa ruine finale. Et c'est ce danger que ma qualité de professeur de langues vivantes me donne le droit et me fait un devoir de signaler.

Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée ; il faut que notre enseignement vive ou qu'il meure ; il ne faut pas qu'il végète.

Les langues vivantes devant la Commission parlementaire de l'enseignement.

Déposition devant la commission parlementaire ; partie relative à l'enseignement des langues vivantes, extraite du procès-verbal de la séance du 3 mars 1899.

On se plaint depuis longtemps de notre enseignement des langues vivantes. On trouve ses résultats insuffisants et l'on s'en prend à nos méthodes, qui sont, dit-on, calquées sur les méthodes suivies par l'enseignement des langues mortes, c'est-à-dire qu'elles sont grammaticales, au lieu d'être pratiques.

Quels sont les résultats que nous obtenons ? Nos bons élèves, quand ils sortent de rhétorique, savent lire à livre ouvert un auteur facile, faire une traduction ou une rédaction assez correcte, et exprimer, timidement sans doute et péniblement, mais en termes intelligibles, leur pensée en langue étrangère.

On trouve que ce résultat n'est pas brillant ; d'abord il est insuffisant en lui-même : lire un auteur, c'est le but de l'étude des langues mortes ; « *on apprend les langues mortes pour les lire, les langues vivantes pour les parler* » ; écrire une langue vivante, c'est déjà quelque chose ; mais ce que nos élèves devraient savoir surtout, et ce qu'ils savent le moins, c'est parler les langues étrangères. Ensuite, ce résultat insuffisant, il n'y a qu'un petit nombre d'élèves qui l'obtiennent : la plupart n'apprennent ni à parler, ni à écrire, ni même à lire.

On peut se demander d'abord pourquoi ce dernier grief ne s'adresse qu'à l'enseignement des langues vivantes. J'en appelle à tous les professeurs et aux examinateurs du baccalauréat, et je leur demande : dans une classe de rhétorique de trente élèves, combien en trouvez-vous qui sachent du latin, du grec, de l'histoire, des mathématiques — et même du français ? Bon an, mal an, s'en trouve-t-il plus d'une dizaine ? Il faut donc généraliser le reproche qui s'adresse à un seul enseignement et reconnaître que notre enseignement secondaire tout entier ne profite qu'à une faible minorité. Et alors on se trouvera en présence de ce problème : comment fortifier nos études, comment rendre nos classes plus homogènes ? La solution est connue de toute l'Université, et les langues vivantes, ni plus ni moins que les autres disciplines, attendent que les examens de passage deviennent une réalité [1].

En attendant, si les récriminations s'adressent de préférence à l'enseignement des langues vivantes, la raison en saute aux yeux. Dans quelque carrière qu'un jeune bachelier s'engage, il ne tarde pas à constater

1. Les langues vivantes continuent d'attendre ; elles attendront toujours, tout comme les autres matières. On ne se résoudra jamais, chez nous, à faire à la bonne marche de l'enseignement collectif les sacrifices individuels (des sacrifices humains !) qu'elle exigerait. Les administrateurs n'ont pas tort, quand ils font valoir en faveur de certains retardataires des considérations d'humanité, et même de bonne pédagogie. Et le professeur n'est pas, comme son proviseur se le figure parfois, insensible à ces arguments d'un ordre élevé, ni même à d'autres raisons, simplement budgétaires ; mais on conçoit qu'il n'y cède pas sans quelque inquiétude ; il sait qu'il sera toujours jugé sur *sa classe*.

que les langues vivantes lui manquent ; pour le latin et le grec, il n'en sait guère non plus; mais il en sait toujours assez. Qui s'apercevra qu'il n'en sait guère ? à quoi lui servirait d'en savoir beaucoup ? les langues mortes lui ont rendu au lycée même, où il les a étudiées sans les apprendre, tous les services qu'on en attendait : elles ont développé et discipliné son intelligence ; si par hasard il les sait, il peut les oublier avec sérénité. Mais ce même bachelier se trouvera gêné à chaque instant et contrarié de ne pas posséder cet utile moyen d'information et de communication qu'est une langue vivante, et il déplorera, et ses parents et leur entourage s'en iront déplorant avec lui, qu'au lycée on enseigne si mal les langues étrangères.

Il est facile, je le répète, de donner satisfaction aux familles sur ce point, en refusant avec plus de fermeté d'admettre leurs fils dans des classes qu'ils sont incapables de suivre.

Quant au reproche qu'on nous fait de rester dans les traditions de l'enseignement des langues mortes, il a soulevé d'interminables discussions depuis une vingtaine d'années, aussi bien en France qu'à l'étranger. Tous les arguments ont été produits par les deux partis en présence, soit en faveur de la méthode indirecte ou grammaticale, soit en faveur de la méthode directe ou maternelle. Si la question pouvait être tranchée par des syllogismes, elle le serait depuis longtemps. Laissons donc cette discussion stérile et demandons-nous d'abord : quel est le but que doit atteindre notre enseignement des langues vivan-

tes ? Trois remarques nous permettront de le fixer.

1° Pour un Français auquel il peut être utile de savoir parler l'allemand, il y en a mille qui seraient heureux de le pouvoir lire. Lors même que tous les Français sauraient parler l'allemand, il est à présumer qu'ils passeront toujours, pour la plupart, leur vie en France, et, par conséquent, n'auront guère l'occasion de parler une autre langue que le français ; mais il n'est pas de Français qui n'ait intérêt, au point de vue de son commerce, de son industrie, de ses études, et même au seul point de vue patriotique, de s'instruire par la lecture des livres, des revues, des journaux publiés à l'étranger.

Il est donc plus utile de savoir lire les langues étrangères, même vivantes, que de savoir les parler.

2° De même, pour les commerçants, pour les industriels, pour les hommes de science ou de lettres, pour tous ceux qui ne voyagent pas, il est d'une utilité plus fréquente et plus urgente de savoir écrire à un Allemand ou à un Anglais que de savoir converser avec lui.

3° Quand on sait lire et écrire une langue, on est bien près de savoir la parler. Il suffit, mais il *faut*, pour cela, qu'on soit pendant quelques mois en rapport permanent avec des personnes qui la parlent. Un séjour à l'étranger est le complément presque indispensable de l'enseignement scolaire des langues étrangères. J'ajouterai, entre parenthèses, que ce séjour ne peut avoir lieu sans préjudice pour la culture générale qu'au cours des vacances ou à la fin des études secondaires.

De ces remarques, il résulte que le but qu'on doit assigner à notre enseignement des langues vivantes est d'apprendre aux élèves : 1° à lire facilement à livre ouvert une page de difficulté moyenne ; 2° à écrire une page assez correcte ; 3° à improviser quelques phrases simples sur un sujet se rapportant à la vie usuelle.

Il en résulte aussi que l'épreuve la plus propre à constater les connaissances d'un élève au sortir du lycée est une rédaction en langue étrangère d'après un canevas imposant les idées à développer. En effet, le candidat qui subirait avec succès cette épreuve serait évidemment capable de lire un auteur en prose ou un article de journal, et il serait préparé, d'autre part, à profiter de l'enseignement oral complémentaire, qu'on aurait intérêt à chercher à l'étranger.

Ces conclusions, il est vrai, ont contre elles le public, qui se laisse séduire par la formule déjà citée : « On apprend les langues vivantes pour les parler », ou par cette autre : « Une langue s'apprend par l'oreille et non par les yeux ». Quelques professeurs ont adopté ces principes ; ils combattent la méthode grammaticale par des arguments qui n'ont pas convaincu ses adeptes ; il est superflu d'entrer dans ces discussions ; depuis vingt ans qu'elles durent, je le répète, elles sont restées stériles ; le seul argument qui serait sans réplique n'a pas encore été produit ; les partisans de la méthode nouvelle, dite méthode directe, n'y ont pas songé : il consisterait à montrer que réellement, dans les faits, dans tel ou

tel lycée, et *non ailleurs*, la méthode directe a formé des élèves supérieurs à ceux qui ont suivi la méthode indirecte.

Jusqu'au jour où cet argument décisif sera mis en avant, il serait imprudent de prononcer entre les méthodes ; mais, ainsi que je l'ai dit, on peut fixer le but, non un but idéal, un but qu'on assure vouloir atteindre et qui n'a été atteint nulle part, mais un but conforme aux données de l'expérience. On peut aussi (et je finirai sur ce vœu, qui est celui de tous les professeurs de langues vivantes) — on peut mettre notre enseignement dans des conditions plus favorables à sa prospérité. Ces conditions sont : 1° plus de temps (quatre heures, de la Sixième à la Philosophie) ; 2° des examens de passage sérieux ; 3° une épreuve finale sérieuse[1].

L'enseignement des langues vivantes doit-il être pratique ou littéraire ?

Réponse aux trois questions suivantes posées dans le numéro du 15 novembre 1899 de la *Revue Universitaire :* 1° Dans l'enseignement secondaire, l'étude des langues vivantes doit-elle revêtir un caractère pratique ou littéraire ? —

1. La première et la troisième de ces conditions nous furent accordées. La commission parlementaire s'abstint d'ailleurs sagement de recommander une méthode exclusive. Elle exprima même sa défiance contre « les prôneurs excessifs de la méthode directe », se bornant à *préciser le but* qu'elle entendait fixer aux efforts du professeur.

2° Ce but doit-il être différent, selon qu'il s'agit de l'enseignement classique ou de l'enseignement moderne ? — 3° Est-il possible de concilier l'étude pratique des langues vivantes avec la culture littéraire ?

Si l'étude des langues vivantes doit « revêtir au caractère », ce ne peut être qu'un caractère pratique. On étudie les langues vivantes dans un but pratique, c'est-à-dire pour en faire usage.

On en fait usage en parlant, en lisant et en écrivant.

Mais parler, lire et écrire ne sont pas seulement des exercices pratiques ; ce sont aussi des exercices littéraires.

Qu'il le sache ou non, quand M. Jourdain parle, il fait de la prose ; nos élèves doivent apprendre à faire de la prose.

Littéraire *ou* pratique ? cela n'est pas un dilemme ; on le crée en donnant au mot *pratique* un sens très bas, et au mot *littéraire* un sens très élevé.

Si l'on veut que la langue *pratique* se borne à dire : Nicole, apportez-moi mes pantoufles, et si, par *littérature*, on n'entend qu'oraisons funèbres et monologues de tragédie, on se donne le droit de demander si nos études doivent être *ou* pratiques, *ou* littéraires. Mais si l'on consent à ce que *l'Avare*, *le gendre de Monsieur Poirier*, *le Voyage de M. Perrichon*, appartiennent à la langue littéraire et à la langue pratique tout à la fois, on admettra que l'étude des langues vivantes doit « revêtir un caractère » pratique *et* littéraire.

Et il est bon que ces deux adjectifs restent réunis : tous les deux ensemble serviront de régulateur à

notre enseignement : il sera aussi pratique qu'il est possible en restant littéraire, aussi littéraire qu'il est possible en restant pratique.

Cette formule comprend l'expression des idées et des sentiments communs à la masse des hommes. Elle exclut, du côté *pratique*, la technologie, en tant qu'elle est particulière aux différentes sciences ou professions, et du côté *littéraire*, l'abstraction et la spéculation, en tant qu'elles sont le propre d'une élite intellectuelle.

Voilà, ce me semble, la nature et les limites de l'étude des langues vivantes dans notre enseignement, tant classique que moderne.

J'ajoute que, dans l'un et l'autre enseignement, il me paraîtrait indigne d'une éducation secondaire de ne pas couronner les études par la lecture, dans les deux dernières années, des chefs-d'œuvre littéraires qui sont rangés dans les classiques de l'humanité.

Revue Universitaire du 15 janvier 1900.

Les langues vivantes devant la Commission parlementaire de l'enseignement

Il ne m'appartient à aucun titre d'apprécier la belle introduction placée en tête des rapports de la Commission de l'enseignement par son président. D'un puissant essor, M. Ribot s'est élevé au-dessus des

petites questions, des petites controverses, des petits intérêts, des petites cellules dont se compose la grande ruche universitaire ; il a jeté un regard de philosophe et d'homme d'Etat sur le vénérable édifice, l'a jugé impropre aux besoins de la vie moderne, et trace à grands traits le plan d'ensemble d'une construction nouvelle. S'inspirant de son élégante et vigoureuse esquisse, les rapporteurs ont présenté chacun leur plan de détail. Il est intéressant, pour les ouvriers qui seront chargés de l'exécuter, d'étudier la partie qui leur sera spécialement confiée : dans le domaine qui leur est familier, ils peuvent, sans présomption, discuter les critiques qui les concernent et les réformes qui leur sont proposées.

« On a fait fausse route, dit l'introduction générale, en voulant faire servir trop tôt l'étude des langues vivantes à la formation littéraire de l'esprit et à la connaissance de la langue française... Il n'est que juste de reconnaître que des progrès ont été faits dans la manière d'enseigner les langues vivantes. Cependant on se plaint encore de l'insuffisance des résultats. Le mal vient, comme on l'a reconnu (*Enquête*, déposition de M. Bossert, inspecteur général), de ce que les professeurs ne sont pas tous à la hauteur de leur tâche et de ce que les méthodes manquent d'unité. Dans l'enseignement des filles, les résultats sont meilleurs. Est-ce parce qu'elles ont plus d'aptitude pour les langues ? N'est-ce pas plutôt parce que les collèges de filles, ayant été créés plus récemment, n'ont pas à se dégager des vieilles mé-

thodes et à se débarrasser d'un personnel suranné ? »

On le voit, M. Ribot ne fait qu'effleurer l'enseignement des langues vivantes ; mais, en passant, il choque de l'aile le professeur suranné, l'étourdit, et finalement, comme cordial, lui offre des réformes.

Nous étions, il faut le reconnaître, accoutumés à un traitement tout opposé : lorsque, il y a deux ans, on est revenu au régime des classes de deux heures, et que pour la Cinquième, la Quatrième et la Troisième, le délégué des professeurs de langues vivantes au Conseil supérieur sollicitait une heure de conférence par semaine, en démontrant qu'elle nous était indispensable ; lorsque, il y a trois ans, il adjurait le Conseil de nous rendre une épreuve écrite au baccalauréat, en affirmant que nos élèves avaient besoin de ce stimulant, on assura que nos études se trouvaient suffisamment pourvues et qu'elles étaient en pleine prospérité. On nous refusait les réformes, mais on nous adressait des compliments. Nous ne les avons acceptés que sous toutes réserves, et il n'apparaît pas que devant la Commission parlementaire l'administration les ait maintenus.

Le rapport sur l'enseignement des langues vivantes, dont M. le député Isambert a été chargé, est sévère pour nous ; je l'ai pourtant lu avec une certaine satisfaction et j'ai songé à je ne sais quelle bataille, où nos soldats, recevant une partie de la fusillade d'un régiment français, prétendaient que « cela faisait du bien quand même », parce que c'étaient des balles amies.

Le rapport de M. Isambert est divisé en quatre paragraphes, qui pourraient porter comme titres : 1° coup d'œil sur le passé, routine persistante ; 2° but véritable et méthode rationnelle ; 3° situation actuelle; 4° réformes nécessaires.

D'après l'exposé de M. le rapporteur et d'après les témoignages sur lesquels il s'appuie, la différence entre notre passé et notre présent n'est pas très sensible, et il me sera permis de réunir les deux paragraphes qui y correspondent, ce qui simplifiera mon article et lui conférera le précieux avantage d'être en trois points.

I

Le passé et le présent

Au commencement était le chaos. Tous les éléments étaient confondus ; les langues vivantes se distinguaient à peine du dessin ; les professeurs n'avaient point de but, point de méthodes ; choisis au petit bonheur, ils n'avaient d'autre mérite que d'être les premiers.

Dans sa remarquable déposition devant la Commission de la Chambre, notre vénéré inspecteur général, M. Bossert, disait de l'enseignement des langues vivantes : « Il a fait des progrès énormes ; ce n'est pas trop dire, quand on se rappelle ce qu'il était il y a une quinzaine d'années. Lorsque je suis entré dans l'inspection, les professeurs qui enseignaient les langues vivantes auraient été pour la plu-

part peu qualifiés pour enseigner autre chose. Ils n'avaient aucune notion de pédagogie ; ils avaient appris le grec et le latin, et, pour eux, la méthode d'enseignement du grec et du latin était la méthode universelle ; ils fatiguaient les élèves avec des thèmes et des versions, et ceux-ci sortaient des lycées, incapables de dire un mot d'anglais ou d'allemand. Aujourd'hui la réforme n'est pas encore complètement faite ; mais c'est notre grande préoccupation, et elle s'accomplit peu à peu. »

Voilà bien le chaos, *rudis indigestaque moles :* des maîtres ayant appris le grec et le latin, mais qualifiés seulement pour enseigner les langues vivantes et ne parvenant pas à en faire dire un mot à leurs élèves ! De cette époque préhistorique il subsiste encore quelques fossiles ; mais depuis quinze ans ils deviennent de plus en plus rares, et, quand le dernier aura disparu, notre enseignement ne laissera plus rien à désirer.

C'est de ce tableau, peut-être un peu poussé au noir, que M. le rapporteur semble s'être inspiré. Pour lui aussi, malgré de réels progrès, notre enseignement languit, et c'est la routine des professeurs qui est seule responsable de sa faiblesse. Je n'ai pas à contredire des affirmations qui se fondent, d'une part, sur quinze années d'inspection, et de l'autre, sur l'interprétation d'un certain nombre de témoignages. Mais il me sera permis d'exposer de mon côté, à mon point de vue, d'après mon expérience et mes souvenirs personnels, qui remontent à près de trente ans, l'histo-

rique de notre enseignement et quelques-unes des influences qui en ont favorisé, retardé ou faussé le développement.

Mon impression, partagée, je crois, par la majorité des professeurs, sans distinction d'âge, c'est que le courant d'opinion favorable aux langues vivantes, qui s'est produit dans notre pays au lendemain de la guerre de 1870 et qui à ce moment gagna l'Université en même temps que le public, est allé depuis lors s'affaiblissant dans les régions administratives, en même temps qu'il se fortifiait de plus en plus dans les familles. Les exigences légitimes des parents ont continué de se manifester, non pas d'une manière persévérante, comme il l'eût fallu pour triompher de tous les obstacles, mais par boutades, selon l'inspiration des circonstances, et elles ont fini par atteindre, lors de la dernière occasion qui leur fut offerte, devant la Commission parlementaire, le ton du mécontentement.

Pendant ce temps, dans la plupart des lycées, notre enseignement retournait tout doucement à la situation de matière accessoire, et s'il n'est pas tombé dans une profonde décadence, c'est que le sentiment de son utilité avait fait du public un auxiliaire des professeurs, auxiliaire parfois impatient, plein d'espérances naïves prédestinées aux déceptions, mais inspirant du respect par sa qualité de client.

Cet appui moral, venant de l'extérieur et qui nous soutient, ne suffit pas cependant à nous procurer la prospérité, et je partage, quant à moi, le scepti-

cisme relatif avec lequel le président de la Commission me semble avoir souligné quelques déclarations optimistes.

Notre enseignement me semble être resté à peu près stationnaire depuis 1890, après avoir été pendant vingt ans en progrès continu. Ce progrès était dû à trois excellentes mesures, prises après 1870 en faveur de l'étude des langues étrangères : on les avait rendues obligatoires, on les avait admises dans le cadre des heures de classe, et on avait institué une épreuve écrite au baccalauréat.

Au début, cette épreuve étant une version, on fit, dans les classes supérieures, force versions. En 1880, estimant que la version n'était pas un exercice assez pratique, on y substitua le thème : dès lors, dans nos classes, on fit le plus de thèmes possible, et les jurys du baccalauréat constatèrent que d'année en année ces thèmes devenaient meilleurs. Le progrès était incontestable ; je ne dis pas que ce fût le progrès souhaité par le public, mais c'était évidemment celui que l'administration demandait aux professeurs, puisque l'administration avait institué le thème au baccalauréat. Au bout de dix ans, en 1890, on supprima le thème. Cette mesure, réclamée en faveur des langues mortes, n'était pas dirigée contre les langues vivantes ; mais elle les atteignit cruellement : nos élèves, qui, avant 1880, soignaient leurs versions et après 1880 leurs thèmes, n'ont depuis 1890 plus rien à soigner du tout. Je parle, cela va de soi, des élèves qui limitent leur ambition à l'obtention d'un diplôme ; mais je

crains qu'ils ne forment pour le moins une minorité imposante.

Si cet aperçu sommaire ne confirme pas précisément celui qui a été donné par M. l'inspecteur général Bossert, il ne le contredit pas non plus : les dates que j'ai citées se rapportent aux résultats de notre enseignement, tels qu'ils ont été constatés aux examens ; elles ne coïncident pas avec des changements dans l'inspection, parce que l'inspection n'exerce qu'une très faible influence sur les élèves, si ce n'est indirectement, par les maîtres. M. l'inspecteur général, dans sa déposition, n'a envisagé que le personnel enseignant, et nul n'est mieux placé pour en apprécier l'évolution pédagogique. Mais je tiens de M. l'inspecteur général Bossert en personne le droit d'invoquer son propre témoignage, quand j'affirme que depuis 1890, année où l'épreuve écrite de langues vivantes fut rayée des examens du baccalauréat, les langues vivantes sont négligées par les élèves des classes supérieures. Ainsi, je le veux bien, les maîtres marchent, mais les études n'avancent pas. Il faut en conclure qu'il n'est pas indispensable d'avoir des professeurs vieux pour ne pas apprendre les langues vivantes, et qu'il ne suffira pas d'en avoir de jeunes pour les apprendre.

Ils le savent bien, ceux d'entre nous qui ont, très jeunes, assisté à ces tâtonnements, auxquels M. le rapporteur fait allusion. On admet à tort qu'ils ont adopté, dès le début, des méthodes aujourd'hui condamnées. « Incertains de leur tâche et défiants

d'eux-mêmes, ils regardaient ce que faisaient leurs collègues des classes latines, ou ils se souvinrent de ce qu'ils avaient fait eux-mêmes sur les bancs de l'école. Ils firent faire à leurs élèves de la grammaire, des versions, des thèmes. La lecture des auteurs fut elle-même une sorte de version orale, commençant par le mot à mot et finissant par le *bon français*. Bref, les langues vivantes devinrent des langues mortes. » Ce passage des instructions de 1890, cité par M. le rapporteur, donne une idée bien incomplète de nos tâtonnements ; ils aboutirent moins vite, et à des solutions plus variées. Le premier principe, peut-être le seul sur lequel les professeurs d'il y a trente ans fussent d'accord, c'est qu'il fallait *faire autre chose* que le professeur de latin ; qu'il fallait beaucoup d'exercices oraux, beaucoup de conversation surtout.

Le premier livre que j'aie mis jadis entre les mains des premiers élèves auxquels j'aie été appelé, en 1872, à enseigner l'allemand que je savais, et l'anglais que j'ignorais, avait pour titre : *Méthode maternelle*. Faut-il rappeler les nombreux manuels de conversation, les méthodes pratiques, toujours précédées dans la préface d'une diatribe contre la grammaire et d'un éloge des séductions d'un enseignement « vraiment pratique ! » Je ne citerai qu'un seul exemple, mais typique, pour démontrer que la méthode orale préoccupait dès lors, non pas quelques rares précurseurs, quelque obscur saint Jean-Baptiste pressentant confusément l'Evangile des Instructions

de 1890, mais le fonctionnaire même qui disposait en ce temps-là de l'influence énorme exercée par un inspecteur général sur son personnel enseignant. « Le livre que nous publions aujourd'hui, disait M. Lévy (*Exercices de conversation*, 1874), est destiné à l'enseignement de la langue allemande parlée. Il est inutile de démontrer l'importance de cet enseignement ; c'est un point sur lequel *tout le monde est d'accord. Depuis longtemps* les circulaires ministérielles, écho fidèle de l'opinion publique, recommandent aux professeurs de faire parler leurs élèves, de s'attacher *avant tout* à cet exercice si utile. »

On suppose bien que les professeurs d'allemand ne restèrent pas indifférents à cet appel de leur inspecteur général et qu'ils cherchèrent à tirer parti des trois excellents volumes, où tous les éléments des conversations les plus diverses étaient ingénieusement, méthodiquement et *directement* présentés, sans aucune intervention de la langue française.

Ces livres ont été dans toutes les mains, et si, depuis une quinzaine d'années, ils ont à peu près disparu, le système pédagogique dont ils furent une éclatante manifestation, et qui leur a survécu, doit les compter parmi ses plus précieuses reliques [1].

1. On me permettra de rappeler à ce propos une initiative qui fut prise pour la première fois en France le 1er mai 1889 par mon collègue M. Emile Bauer et moi, et qui fut imitée en France et en Angleterre ; je veux parler de la publication de journaux en allemand et en anglais pour les élèves. — Je ne me dissimule pas que cette note passera pour une réclame ; soit ! ce sera la première que nous ferons depuis onze ans, et elle ne vaudra pas la circulaire par laquelle M. le vice-recteur de l'Académie de Paris a tenu, le premier, à donner un précieux encouragement

Par conséquent, s'il est vrai que les professeurs abusent des thèmes et des versions, c'est pour y être retournés après des expériences diverses, et en aucune façon parce qu'ils n'avaient pas idée d'autre chose ; c'est qu'ils cédaient à quelque entraînement plus puissant que leur inspecteur général lui-même et que leurs propres instincts d'innovation. Ils s'étaient aperçus, peut-être, que, selon le mot de notre collègue M. Morel, dans son excellent discours de distribution de prix prononcé en 1894, « nous aurons beau nous ingénier, nous ne pourrons empêcher qu'entre une langue qui ne se parle plus et une langue qui se parle encore, la somme des analogies ne l'emporte sur celle des différences ». La constatation de cette vérité justifie, je pense, l'usage modéré de quelques procédés imaginés pour l'enseignement des langues mortes ; l'excès auquel on a bien pu se laisser entraîner çà et là (quel excès, avec une classe par semaine !) peut au moins s'expliquer par le baccalauréat et les concours.

Ces considérations ne tendent pas à démontrer que notre enseignement est florissant ; non seulement nous reconnaissons, nous autres professeurs, qu'il ne l'était pas il y a quinze ans, mais nous pensons qu'il

---

à notre œuvre, en appelant l'attention des proviseurs sur ce nouveau moyen de rendre l'étude des langues vivantes plus attrayante et plus pratique.

Au moment où les vieux professeurs sont accusés de routine, il y aurait de la fatuité, à notre âge, à ne pas vouloir nous sentir visés, et de la fausse modestie, quand on nous dit ce que nous n'avons pas fait, à ne pas rappeler ce que nous avons fait. (1900.)

ne l'est pas devenu depuis lors et n'est pas en train de le devenir. Les faits ne permettent pas d'attribuer cet état de choses à une méthode unique, mauvaise, routinière, que tous les professeurs auraient adoptée au début, faute d'en soupçonner une meilleure. Ils avaient le choix entre trente-six méthodes, plus nouvelles et plus rapides les unes que les autres, et le mal qu'on attribue à l'uniformité a pu en partie provenir de la variété.

Cependant, à cette variété même, nous avons eu dès l'origine un palliatif puissant ; une harmonie relative s'établissait grâce aux ouvrages de l'inspecteur général. Ceux de M. Bossert, conçus d'après les principes magistralement déduits dans les *Instructions*, ont créé l'unité de méthode dans la grande majorité des lycées de France, et le nombre des éditions nous indique que ce sont précisément les ouvrages se rapportant à l'enseignement du vocabulaire usuel qui sont les plus recherchés.

Les progrès des élèves dans la connaissance de l'allemand ne sont certainement pas en rapport avec les progrès de l'unification des méthodes. L'inspection, sans doute, constate une grande amélioration dans certains lycées ; mais il ne paraît pas que la virtuosité déployée devant l'inspecteur par les élèves des bons cours se manifeste au baccalauréat de manière à frapper les examinateurs, et M. Bossert constate que si, « aujourd'hui, nous voyons sortir des lycées de jeunes filles des élèves qui parlent réellement l'allemand et l'anglais..., au contraire, la plupart

de nos élèves de philosophie seraient dans l'impossibilité *de faire un voyage à l'étranger* ».

On pourrait même dire *tous* nos élèves, s'il est nécessaire, pour faire un voyage à l'étranger, de parler *réellement*, c'est-à-dire *couramment* la langue de l'étranger. Quant à des élèves capables d'exprimer avec plus ou moins d'embarras leur pensée en langue étrangère ; des élèves capables de demander en allemand ou en anglais un billet de chemin de fer, une chambre à l'hôtel ou un déjeûner au restaurant... ; des élèves comme ceux du lycée Michelet, par exemple, à qui « il suffit, d'après M. le proviseur Plançon, d'aller passer six mois en Angleterre ou en Allemagne », ou comme ceux du lycée Voltaire, qui « au bout de quelque temps de séjour en Angleterre et en Allemagne peuvent parler et écrire couramment l'anglais et l'allemand », parce que « tout se passe oralement dès la Sixième moderne » ; de ces bons élèves-là, on en trouverait depuis trente ans dans toutes les classes supérieures de Paris et de province.

Mais leur nombre, plus ou moins grand, suivant la composition plus ou moins heureuse de la classe, et, sans nul doute, suivant la valeur des professeurs, a toujours été et est encore partout trop restreint.

Et puisqu'aucune des méthodes connues ne donne les résultats que la Commission parlementaire réclame de notre enseignement ; puisqu'aucune n'atteint aux fins qu'elle se propose elle-même et auxquelles elle devrait logiquement conduire, ni la méthode indirecte à former des forts en thème, ni la méthode

directe à dresser des forts en parole, je conclus que la médiocrité générale de nos études de langues vivantes ne provient pas des méthodes, mais qu'elle tient à d'autres causes, dont les professeurs ne sont pas responsables.

En vérité, cette exécution sommaire d'une portion considérable des professeurs de langues vivantes fait une impression pénible. C'est une véritable fatalité que l'éminent collègue de M. Bossert ait été empêché de déposer devant la Commission parlementaire. M. Coppinger, qui avait achevé une longue carrière de professeur dans l'enseignement secondaire avant d'être appelé à l'inspection, aurait eu à cœur de rendre justice à ses collègues de la veille ; il aurait dit avec quelle ardeur et quelle foi ceux qui sont aujourd'hui les vieux ont jadis entrepris la tâche difficile et patriotique de faire germer et de cultiver en France le goût des langues étrangères ; il aurait dit avec quelle avidité ils accueillaient toute innovation, tout perfectionnement qui paraissait devoir rendre leurs efforts plus féconds ; avec quelle persévérance ils s'ingéniaient à écarter les obstacles, à simplifier les difficultés dont l'étude d'une langue est hérissée ; avec quelle patience ils essayaient de satisfaire l'étrange préjugé, d'après lequel, à l'école, où rien ne s'acquiert sans un travail énergique de l'élève, les langues vivantes devaient s'apprendre par le seul travail du maître; il aurait pu dire enfin que les vieux professeurs, chargés d'un enseignement sans but défini, sans programme pratique, accessoire

aux yeux des chefs, accessoire aux yeux des élèves, accessoire à tous les examens, ont fini par perdre leurs illusions, mais ont continué avec courage à user leurs forces en roulant leur rocher de Sisyphe, se demandant anxieusement dans leur conscience, quand on les morigénait, si par hasard il était vrai qu'ils ne fussent pas à la hauteur de leur mission.

Leur conscience, du moins, ne leur reproche rien. Ils ont étudié les programmes, subi les examens, passé les concours qu'on leur a imposés ; on se trompe en les déclarant incapables ; mais, s'ils l'étaient, ceux qui les ont formés pourraient-ils s'en plaindre ?

Qu'un candidat malheureux au baccalauréat, et, à la rigueur, ses parents, s'en prennent au professeur de l'échec qu'ils auraient dû prévoir, qu'un jeune homme qui ne sait pas de langues étrangères et qui aurait besoin d'en savoir trouve singulier qu'on n'ait pas su les lui inculquer malgré lui, cela est naturel, quoique illogique ; mais il serait fâcheux qu'une commission qui prépare des réformes attendues avec autant d'espoir que d'anxiété par les professeurs de langues vivantes, partît du principe qu'il n'est besoin de réformer que les professeurs : ce serait fausser la réforme avant même de la mettre en pratique.

L'enseignement des langues vivantes souffre d'abord, comme celui des langues mortes, des causes générales d'affaiblissement dont se ressentent toutes nos études secondaires. Ce n'est pas ici le lieu de les signaler ; d'autres l'ont fait et le feront encore. Mais, de plus, l'enseignement des langues vivantes est affligé d'un

malaise particulier ; c'est, je l'ai dit plus haut, le refroidissement graduel de l'intérêt que l'administration lui a témoigné à l'origine. L'administration supérieure, après avoir rendu les langues vivantes obligatoires, leur avoir cédé le petit nombre d'heures de classe qu'elle jugeait suffisant, puis enfin une sanction au baccalauréat, s'est reposée, satisfaite de sa création. Or, cette création manquait d'harmonie, et on se demande si les créateurs se sont bouché les oreilles pour n'en pas entendre la cacophonie parmi les sphères. On avait assigné à notre enseignement un but *grammatical* (thème avec lexique) ; on lui avait tracé un programme *littéraire* (Gœthe, Schiller, Lessing), et on lui demandait des résultats *pratiques*. Si l'on est averti qu'en matière de langues vivantes, l'adjectif *pratique* signifie juste le contraire de *grammatical* et de *littéraire*, on est surpris que tant de contradictions aient pu se perpétuer. A vrai dire, l'administration ne les ignorait pas ; mais les langues vivantes, qui avaient attiré un instant son attention, n'avaient pas su la retenir.

Faut-il s'étonner que la tiédeur des chefs d'établissement ait suivi à peu de degrés d'intervalle la froideur de l'administration supérieure ? Ils auraient aussi mal compris leur intérêt que leur devoir, s'ils avaient dépensé une partie de leur énergie, réclamée de tant de côtés à la fois, à vouloir sauver de la médiocrité un enseignement que de platoniques circulaires seules recommandaient de loin en loin à leur sollicitude.

Si l'un de nos proviseurs vient à lire ces lignes, je le supplie d'y voir, non pas une récrimination et une accusation, mais une constatation pure et simple, sans une goutte d'amertume. Pour le directeur d'un établissement d'instruction, l'importance de chaque matière enseignée ne peut et ne doit être qu'en raison du poids dont elle pèse dans la balance des examens.

Il semble bien que cette sorte de disgrâce où végète dans nos lycées l'enseignement des langues vivantes n'ait pas échappé à la vigilance de M. le vice-recteur de l'Académie de Paris : « Il n'est pas rare, dit M. Gréard, dans nos lycées de jeunes filles, où les langues vivantes sont en grand honneur, qu'une classe se passe sans que, entre les meilleures élèves et la maîtresse, il soit échangé un mot de français, et c'est également le résultat de nos bons cours dans les lycées de garçons. » De cette citation, M. le rapporteur veut conclure seulement que les bons cours ne sont pas nombreux dans les lycées de garçons ; il ne semble pas avoir été frappé par une nuance que je trouve bien significative dans la bouche d'un orateur dont on peut être assuré que chaque parole mérite d'être pesée : « les lycées de jeunes filles, dit M. le Recteur, *où les langues vivantes sont en grand honneur.* » M. le Recteur ne dit pas qu'elles le sont aussi dans les lycées de garçons ; personne ne peut le dire ; elles ne le sont pas, en effet ; c'est un phénomène très explicable; j'en ai donné quelques raisons, il serait facile d'en ajouter d'autres. Le fait ne saurait être contesté, et il explique, non pas à lui seul, mais en

première ligne, la supériorité des études linguistiques dans les établissements de jeunes filles. La deuxième cause, en partie conséquence de la première, c'est une application et une émulation dont nous n'avons pas d'exemples chez nous. Quant à la nouveauté des méthodes, elle ne viendrait même pas en troisième lieu; car, si on fait plus d'exercices oraux chez les jeunes filles, on y fait autant et plus de grammaire, de versions, de thèmes et de littérature que chez les garçons.

Avec notre organisation actuelle, où les professeurs n'ont aucune action[1], en dehors de leur spécialité, sur la marche de la maison, un enseignement auquel le chef ne s'intéresse pas directement et d'une manière suivie péricliterait, alors même qu'il serait dans les conditions matérielles nécessaires à sa prospérité; mais il est évident qu'un enseignement considéré comme accessoire, outre que les meilleurs élèves eux-mêmes seront tentés peu à peu de le négliger, ne sera plus protégé par les examens de passage contre l'invasion

1. Cette ancienne organisation, en dépit des réformes de 1902, n'est peut-être pas tellement tombée en désuétude, que je ne puisse me permettre de rappeler une conception de l'action du professeur que j'ai exposée devant la commission parlementaire de l'enseignement (séance du 3 mars 1899) :

« Les professeurs, formant un corps électoral d'une compétence spéciale parfaite, nommeraient entre eux un doyen ; ce doyen représenterait l'autorité collective du corps enseignant vis-à-vis de ce corps lui-même et vis-à-vis des familles ; il serait entouré d'un conseil de professeurs, où seraient représentées les différentes spécialités d'enseignement ; ce conseil veillerait surtout à l'harmonie, à la continuité des méthodes, à la coordination de tout ce qui se fait dans l'établissement en vue de l'instruction et de l'éducation ; et enfin (et c'est par là que j'aurais dû commencer, parce qu'il s'agit du rouage essentiel, à mon avis, d'une fonction qui n'existe pas encore, je me demande

de ceux qui ne peuvent qu'entraver la marche de la classe sans profit pour eux-mêmes.

Concluons par un dilemme :

Si le seul mal dont souffre l'étude des langues vivantes dans l'enseignement secondaire est la routine que signalent M. le rapporteur et M. l'inspecteur général Bossert, le seul remède est la réforme des méthodes par le rajeunissement du personnel enseignant.

Si le mal provient principalement des causes que je viens d'indiquer, il faut fixer d'abord un but assez précis pour servir d'orientation aux professeurs, assez important pour intéresser les administrateurs, assez difficile pour stimuler les élèves ; il faut mettre nos programmes en harmonie avec ce but, et enfin placer notre enseignement dans les conditions nécessaires pour remplir ce programme.

C'est vers la première de ces deux solutions que semblent converger les arguments développés dans le rapport. C'est la deuxième qui, par une heureuse inconséquence, a prévalu dans les conclusions.

---

pourquoi) dans chaque classe, les professeurs qui ont affaire aux mêmes élèves devraient former un conseil de classe ; ce conseil serait groupé autour du professeur principal qui, réunissant fréquemment ses collègues, trouverait l'occasion de centraliser les observations que chacun aurait à apporter sur l'intelligence, les progrès, la conduite, la moralité de chacun des enfants ; il y aurait là une source de renseignements très précis pour le doyen, qui pourrait les transmettre aux familles, au lieu de se contenter de fournir des renseignements vagues, comme ceux que possèdent les proviseurs ; et, d'autre part, l'action de ce groupe de professeurs serait plus efficace sur chaque élève, qui saurait qu'il ne peut pas être sage avec X... et turbulent avec Y... ; que ses professeurs s'entretiennent de lui en dehors de la classe et sont tous solidaires à son égard. »

II

Le but et la méthode

Il y a une chose qu'il peut être nécessaire d'imposer aux professeurs : c'est le but que leur enseignement doit atteindre ; il y a une chose qu'il est inutile de leur imposer : c'est la méthode qu'ils ont à suivre. Ils sont des ouvriers ; ils ont appris leur métier, et doivent le connaître ; s'ils promettent de faire l'ouvrage, il faut leur laisser une grande liberté dans l'exécution, ou ne pas les rendre responsables du résultat.

Je fais cette remarque pour le principe : le but fixé à l'enseignement des langues vivantes par la Commission parlementaire (que les élèves soient en état de lire, écrire, et, autant que possible, de parler les langues étrangères) est conforme aux vœux des professeurs ; quant aux méthodes, si la commission les discute, c'est moins pour *prescrire* celles qu'on doit suivre, que pour *proscrire* celles qui tendraient à un but formellement condamné.

En disant que le but assigné à notre enseignement par la Commission est celui que nous lui assignons nous-mêmes, j'avance une assertion qui semble expressément contredite dans le rapport. Mais qu'on lise l'argumentation à la suite de laquelle M. le rapporteur fait mine de prendre le contre-pied des opinions des professeurs, et que l'on juge si notre pensée

n'a pas été un peu forcée, afin de mettre plus en relief celle de la Commission :

Apprendre une langue qui se parle de nos jours sur une partie plus au moins considérable du globe, est-ce se mettre en mesure de l'entendre et de la parler, ou cela consiste-t-il tout simplement à la lire, et, *à la grande rigueur, à l'écrire*, ce que l'on ne fera d'ailleurs qu'avec une aisance relative, si l'on n'en a pas le maniement familier et courant, si l'on n'y est préparé que par des réminiscences d'auteurs ou par les formules plus ou moins ingénieusement prévues des manuels de correspondance ou de conversation ? La nécessité de recourir à une méthode distincte et de faire parler une langue qui se parle apparaît à un grand nombre d'esprits comme essentielle et indiscutable. Nous avons pourtant dû nous convaincre, dans l'enquête même, qu'elle n'est pas encore indiscutée.

« La plupart des élèves qui étudient une langue vivante, dit l'inspecteur d'académie de la Somme, n'auront jamais à la parler; il suffit qu'ils la lisent, et à cela peut conduire l'enseignement tel que nous le donnons. » C'est un mérite de préciser les résultats obtenus, sans chercher à les travestir ou à les surfaire ; mais il importe aussi de ne pas en tirer à trop bon compte un sujet de contentement qui dispense d'efforts nouveaux. Nous sommes à une époque de concurrence ardente, de déplacements incessants, où il y aura de moins en moins de gens voués à une existence tellement sédentaire que l'occasion leur manque de parler une langue étrangère. Le rôle de l'éducation publique serait de viser les exigences sociales, celles qui sont susceptibles de prévisions, à l'échéance d'un quart de siècle en moyenne. Or, sans anticiper, on peut affirmer que dès aujourd'hui c'est un cas bien rare, bien exceptionnel, que celui d'un homme en état de parler l'anglais ou l'allemand, par exemple, et à qui manquent les occasions de profiter de ce savoir ; ce qui est beaucoup plus fréquent, en revanche, c'est que l'homme soit obligé de se dérober à l'occasion d'échanger quelques mots dans la langue qu'il est censé avoir longuement apprise, même lorsqu'elle lui a valu des nominations au collège.

Deux professeurs d'allemand du lycée de Rennes, dont le point de vue, à vrai dire, peut tenir dans une certaine mesure

à ce fait que les élèves qu'ils forment vivent assez loin de l'Allemagne, expriment dans le même ordre d'idées un avis en quelque sorte dogmatique : « C'est, disent-ils, une erreur en même temps qu'une utopie de vouloir faire de la connaissance de la langue parlée le principe et la fin de l'enseignement d'une langue vivante. Cette connaissance n'en doit être que le complément. Le but à atteindre, c'est d'apprendre à lire la langue. » Ils finissent pourtant par cette concession : « Les exercices de conversation seront pratiqués aussi, mais ils ne doivent venir qu'en seconde ligne. »

Cette manière de voir est plutôt encouragée que combattue par un des déposants que la Commission a entendus directement. M. Sigwalt, professeur d'allemand au lycée Michelet et membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique, considère comme très restreint le nombre des Français à qui il peut être utile de savoir parler l'allemand et assigne à l'enseignement de cette langue et des autres langues vivantes, comme objet principal, de mettre les élèves à même « de s'instruire par la lecture des livres, des revues, des journaux publiés à l'étranger ». Il conclut de là qu'il faut se borner à leur apprendre à lire et à écrire la langue enseignée, et il ajoute : « à improviser quelques phrases simples sur un sujet se rapportant à la vie usuelle ». Quant à essayer de parler vraiment la langue, il s'en remet complètement à un séjour à l'étranger venant couronner après coup les études scolaires.

De l'importance et de l'efficacité indéniables de ces séjours à l'étranger, l'occasion ne nous manquera pas de reparler ; mais, il s'agit de savoir si cette perspective, alors qu'elle ne resterait pas aléatoire, devrait *dispenser de tout effort antérieur vers l'apprentissage oral.*

Cette théorie, si la façon même dont elle a été développée ne faisait soupçonner quelque entraînement dans le paradoxe, ne serait pas pour dissiper les appréhensions exprimées par M. Berthelot, nous disant des professeurs recrutés par l'agrégation : « Ils possèdent à fond la méthode du vieil enseignement classique et ils l'utilisent fidèlement pour enseigner à leurs élèves l'allemand et l'anglais. C'est là une marche tout à fait nuisible... »

... Voilà des professeurs qui viennent de nous dire que le seul

objet important qu'on doive se proposer, c'est d'apprendre à lire la langue ; c'est le seul résultat net qu'on ait le droit de demander à leur enseignement. Pourvu que l'élève sorti de leurs mains soit en état de lire couramment un article de journal, une observation médicale, un mémoire de droit ou de philologie ou une statistique industrielle, suivant les exigences de sa carrière ou de ses travaux, il aura retiré de cet enseignement le bénéfice qu'il en pouvait attendre. Mais on est tout de suite amené à se demander comment cet apprentissage peut être acquis *isolément.*

Dans ce passage, la pensée des témoins cités par M. le rapporteur n'est-elle pas exagérée ? M. l'Inspecteur d'académie de la Somme, nos deux collègues du lycée de Rennes, et le paradoxal auteur du présent article, en insistant sur l'utilité de la lecture, ont-ils voulu dire qu'il fallait négliger la prononciation, qu'il fallait dédaigner la conversation ? N'ont-ils pas tout simplement jugé utile d'affirmer que les résultats auxquels nous pouvions prétendre jusqu'à présent ne sont pas sans valeur, et de faire leurs réserves contre une opinion très répandue de nos jours, qui voudrait réduire notre enseignement à la pratique exclusive de la langue parlée ? Je suis sûr que c'était là le sentiment au moins de l'un des témoins, qui est d'avis, depuis longtemps, « que rien ne doit se lire et s'écrire, qui ne commence ou ne finisse par l'oral[1].»

Les partisans de la méthode indirecte n'ont jamais prétendu *isoler* la langue écrite de la langue parlée ; ils croient devoir les enseigner simultanément et l'une

1. C'est en ces termes que j'ai résumé, pour l'enquête ouverte par la *Revue universitaire*, une opinion déjà exprimée, sous une forme moins concise, dans la préface de mon *Cours supérieur de langue allemande*, 1893. (Note de 1900.)

par l'autre ; ils craignent qu'en réduisant l'enseignement, même à ses débuts, aux exercices oraux, on ne lâche la proie pour l'ombre, et c'est pourquoi ils ont appuyé sur les arguments favorables à un côté de l'enseignement qui leur semblait menacé par le courant d'opinion actuel.

Et n'est-il pas exact, malgré tout, que la plupart des Français tireront plus de profit dans leur carrière de la lecture des langues étrangères que de la conversation avec les étrangers ? S'il est très vrai que, de plus en plus, les Français éprouveront le besoin de sortir de leur pays et de se mêler aux autres nations, s'il est nécessaire et urgent de leur faciliter ces voyages et de leur en inspirer la tentation, en supprimant, autant que possible, le principal obstacle qui les empêche de les entreprendre, ne reste-t-il pas tout aussi vrai et plus évident encore que les idées de l'étranger pénètrent chez nous tous les jours par légions grâce à la presse, et que par le livre et par les périodiques un nombre incalculable de curieux, de penseurs, de savants, de négociants, de soldats, peuvent s'instruire de tout ce qu'ils ont intérêt à connaître ?

Mais quand même — et voilà l'idée que les professeurs répugnent à sacrifier — quand même la *connaissance* de la langue parlée deviendrait notre unique objectif, il faudrait encore conserver l'*enseignement* de la langue écrite, comme un moyen de parvenir plus vite à cette *connaissance* et de la rendre moins fugace.

Nous avons une tendance excessive à généraliser et à simplifier toutes choses, et en matière d'enseignement des langues vivantes elle nous fait glisser volontiers aux exagérations.

Les professeurs de langues étrangères ont pu abuser parfois du procédé de la traduction, ils ont pu réduire outre mesure la part due aux exercices de parole ; j'ai montré que les examens et les programmes les ont encouragés dans cette voie. Mais ce n'est pas une raison, s'il y a eu excès dans un sens, pour encourager aujourd'hui un excès contraire, et rejeter les services que le thème, la version et les notions théoriques élémentaires peuvent rendre aux élèves ; ces services consistent à adjoindre à la mémoire la raison comme auxiliaire, à varier l'enseignement et à lui donner un point d'appui plus solide que les sons qui s'envolent dans l'air.

Le plus grand ennemi du progrès dans une classe, c'est l'ennui ; il tue l'attention. *Ennuyer* les élèves avec des thèmes et des versions, c'est leur faire perdre leur temps ; mais les *ennuyer* avec autre chose, fût-ce de la conversation, ne leur servira pas davantage : il sera toujours malaisé de rendre intéressante une conversation dans une langue ignorée de l'un des interlocuteurs, et se figure-t-on un auditoire d'enfants de dix à douze ans faisant pendant une heure l'effort d'attention et de divination nécessaire pour suivre la parole et les gestes du maître, et pour saisir et retenir une partie des mots étranges qu'il articule ? Ne sentons-nous pas nous-mêmes, au bout

d'une heure, que la plus intéressante des conférences tenue dans notre langue maternelle a suffisamment duré ? Dans un enseignement collectif, plus les enfants sont nombreux, plus ils sont jeunes, et plus on a besoin de moyens matériels pour fixer leur pensée et l'empêcher de vagabonder ; l'écriture et le livre sont deux de ces moyens, et puisqu'ils sont inventés, il est sage de s'en servir.

On essaie un peu partout aujourd'hui des méthodes nouvelles ; on ne voit guère qu'aucune d'elles ait fait merveille *dans une classe ;* je ne pense pas qu'on en découvre une qui dispense l'élève d'efforts de raisonnement et de persévérance.

Peut-être n'est-il pas inutile de faire remarquer qu'en Allemagne, où tout le monde, quoi qu'on en dise, ne sait pas le français, mais où la plupart des hommes instruits le savent, la méthode directe n'est entrée en scène que depuis quelques années ; c'est avec les méthodes indirectes qu'on a obtenu les résultats que nous avons raison d'envier. Pourquoi les a-t-on obtenus ? C'est bien simple. Par suite de raisons historiques qui remontent jusqu'au moyen âge et qui s'accentuent à partir de la guerre de Trente ans, le français « *est en grand honneur* » dans toutes les écoles allemandes, comme les langues vivantes « *sont en grand honneur* » dans nos lycées de jeunes filles ; la distinction subtile, qui se fait encore chez nous, entre les catégories d'élèves qui auront plus tard besoin de langues vivantes et celles qui n'en auront pas besoin, est inconnue en Alle-

magne. Une éducation libérale complète ne se conçoit pas chez nos voisins sans la connaissance d'une ou deux langues étrangères. Demandez à un jeune Français pourquoi il étudie l'allemand ; il vous dira : Je veux entrer à Saint-Cyr ; pourquoi l'anglais : Je me prépare à Navale. Demandez à un Allemand pourquoi il apprend le français ; il répondra : Pour le savoir. De toute sa volonté tenace et opiniâtre, qu'aucune difficulté ne rebute, il *veut* savoir le français ; c'est pour cela qu'il y est toujours parvenu et que toutes les méthodes lui ont été bonnes.

Les professeurs seront heureux de voir que M. le rapporteur ne s'est pas laissé séduire par les promesses de pédagogues aventureux : la part que le rapport assigne aux exercices oraux est celle que leur font très judicieusement les instructions de 1890, et que leur faisait dès 1863 une circulaire ministérielle, dont je ne puis m'empêcher de citer un fragment :

La méthode à suivre, disait M. Duruy, est ce que j'appellera la méthode naturelle, celle qu'on emploie pour l'enfant dans la famille, celle dont chacun use en pays étranger : peu de grammaire, l'anglais même n'en a pour ainsi dire pas, mais beaucoup d'exercices parlés, parce que la prononciation est la plus grande difficulté des langues vivantes [1] ; beaucoup aussi d'exercices écrits sur le tableau noir ; des textes préparés avec soin, bien expliqués, d'où l'on fera sortir successivement toutes les règles grammaticales, et qui, appris ensuite par les élèves, leur fourniront les mots nécessaires pour qu'ils puissent composer eux-mêmes d'autres phrases à la leçon suivante.

J'imagine qu'un certain nombre de pages aient été ainsi

1. Cela ne s'applique pas également à toutes les langues ; la prononciation allemande est incomparablement plus facile pour nos élèves que l'anglaise. (1900.)

apprises ; ce sont des anecdotes, un récit. Le professeur, à un jour donné, exige que l'histoire étudiée et sue la semaine ou le mois précédent lui soit racontée ; il ne fait plus **réciter**, il fait **parler**, A des élèves plus avancés, on imposera comme devoir la lecture attentive d'un morceau plus ou moins étendu selon leur force, et ils seront tenus d'en rendre compte de vive voix, à l'aide de mots qu'ils y auront trouvés. On fera naître ainsi des conversations véritables, et utiles à l'esprit en même temps qu'à la mémoire. Pour les devoirs écrits, on ne commencera les thèmes qu'au moment où l'on reconnaîtra que les élèves sont en pleine et assurée possession des déclinaisons, des conjugaisons et d'un vocabulaire déjà étendu. Ces thèmes ne porteront que sur les seuls points de la syntaxe, et ils sont en petit nombre, qui offrent des difficultés sérieuses. Les curiosités philologiques et grammaticales seront soigneusement évitées ; on les retrouvera suffisamment dans les textes expliqués. Plus tard on remplacera les thèmes par des compositions plus ou moins développées, dont les sujets seront empruntés à des lectures faites en classe à haute voix par le professeur.

Ce qui me charme dans cet extrait, ce n'est pas seulement la sagesse des idées, c'est la source même où je l'ai puisé : la circulaire de M. Duruy est reproduite tout au long et approuvée sans restriction dans un article entièrement favorable à la méthode directe[1].

> Ceci me plaît. Alors on peut fort bien
> Avecque vous, messieurs, conclure un pacte.
>
> (*Faust.*)

Nous sommes donc pleinement d'accord avec M. le rapporteur, quand il dit de l'élève qui apprend une langue vivante : « Il faut qu'il soit pénétré, de

1. Konrad Meier. *Die Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts in Frankreich.* (Die neueren Sprachen, Marburg, 1898.)

façon à ne plus la perdre entièrement de vue, de cette pensée que la langue dont il commence l'étude est une langue qui se parle, qui est faite pour être parlée. »

Et peut-être M. le rapporteur est-il d'accord, non seulement avec nous, mais encore avec les promoteurs de la méthode directe elle-même, quand il ajoute : « Est-ce à dire qu'on puisse, en sécurité de conscience, imposer ou même recommander aux maîtres de l'enseignement public ce qu'on a appelé la méthode directe ? Cette méthode, que l'on a parfois préconisée dans un style usité pour la propagation des panacées et dont les résultats *contrôlés*[1] ne correspondent pas toujours aux promesses des prospectus et à la sérénité des certificats, consiste, si elle est pratiquée sans atténuation ni transaction, à s'adresser tout de suite et exclusivement aux élèves dans la langue qu'on veut leur faire apprendre... » et plus loin : « On ne peut pas empêcher, lorsqu'on leur désigne un objet ou qu'on leur prescrit un acte, qu'ils ne songent à la façon dont ils se sont accoutumés à dire la même chose en français, et qu'ils ne se livrent d'eux-mêmes à des opérations de traduction. Il faut que le professeur s'ingénie à *varier ses moyens d'action* pour accoutumer ses élèves à s'affranchir de cette étape intermédiaire et à penser dans la langue nouvelle qu'ils apprennent. Celui-ci est donc bien excusable de protester contre les exigences des prôneurs excessifs de la méthode directe, non pas, comme l'ont

1. C'est l'auteur de cet article qui souligne ce mot et quelques autres dans les citations extraites du rapport. (1900.)

dit quelques-uns dans un mouvement d'humeur parce qu'on veut humilier ses diplômes en faisant de lui une bonne d'enfant, mais parce qu'il ne dépend pas de lui d'égaler en promptitude et en certitude le succès de cette bonne d'enfant, lors même qu'elle n'est que cela et qu'elle fait de la pédagogie sans le savoir. La partie, en effet, n'est pas égale. »

Comme partisan de la méthode indirecte, ou plutôt d'une méthode éclectique, faisant au fur et à mesure des progrès des élèves une part de plus en plus large à l'emploi de la langue étrangère, je me permets cependant d'exprimer le vœu que la méthode directe intransigeante ne soit pas écartée. Si des professeurs se font fort, sans recourir à l'intermédiaire de la langue maternelle des élèves, de leur apprendre une langue étrangère, il est à désirer, dans l'intérêt même d'une paix future entre les méthodes rivales, que chacune, placée, si possible, dans les conditions mêmes qu'elle réclame, soit non seulement admise, mais encore invitée à faire la preuve de son efficacité.

III

Les réformes

Le rapport, après avoir constaté un certain progrès dans l'enseignement des langues vivantes, conclut : « On peut donc mettre une part de confiance dans le renouvellement continu du personnel enseignant et dans le discrédit de jour en jour plus accusé qui

tteint les pratiques défectueuses du passé. *Mais il mporte que les bonnes volontés personnelles trouvent ans l'organisation des études une aide et un soutien, on une entrave contre laquelle elles aient à se débattre ans une lutte épuisante.* »

Voilà une phrase qui atténue singulièrement la orce des critiques qui la précèdent, et c'est ici que 'ai cru reconnaître ce que je me suis permis de qua-ifier d'heureuse inconséquence. Qu'importent les onnes volontés et les bonnes méthodes, quand elles sont entravées ! La Commission admet qu'elles e sont, et, parmi les nombreuses réclamations for-nulées au cours de son enquête, elle recueille et s'ap-proprie les suivantes :

« Que le temps accordé aux langues vivantes soit accru ;

» Que le choix des langues à étudier soit plus libre et se prête à la variété des besoins des diverses régions ;

» Que l'enseignement suive une voie tout à fait différente de celle qui est usitée pour l'étude des angues mortes, et qu'ainsi les exercices oraux (conversation et lecture à haute voix) précèdent et priment l'étude de la grammaire et celle de la ittérature ;

« Que les élèves soient groupés le plus possible d'après leur force, et que les divisions, surtout dans es premières années, n'excèdent pas un nombre raison-nable d'élèves ;

« Enfin, que les examens tiennent autant de compte

pour le moins de la possession de la langue parlée que de la connaissance des auteurs. »

Dans les conclusions d'ensemble auxquelles la Commission s'est définitivement arrêtée, ces vœux ont subi un nouveau filtrage ; les deux principaux seulement ont été retenus, et reproduits sous une forme qui en précise la signification.

« L'enseignement des langues vivantes sera, dans le premier cycle, essentiellement pratique. On y consacrera le temps nécessaire pour que les élèves soient en état de lire, d'écrire et, autant que possible, de parler la langue usuelle.

« Les élèves seront répartis en cours d'après leur force. »

La Commission décide de plus qu' « il sera institué, avec le concours des villes et des chambres de commerce, des bourses de séjour à l'étranger », décision qu'il est superflu de discuter ou de louer ; elle plaira à tout le monde ; elle est excellente.

Sur le choix plus libre des langues à étudier, l'avis d'un professeur d'allemand ne saurait paraître désintéressé. Il appartiendra au Conseil supérieur, sinon de maintenir l'obligation d'étudier les langues du nord, du moins d'éviter que des langues plus faciles se substituent à elles sans autre raison que leur facilité même.

C'est aussi le Conseil supérieur qui interprétera les conclusions concernant l'augmentation du temps accordé aux langues étrangères, la réforme des programmes, le groupement des élèves et les examens,

et de son interprétation, plus encore que des principes posés par la Commission, dépendra l'avenir de notre enseignement. Il est intéressant d'étudier ces principes et de voir quelle application on en pourra faire.

La Commission veut que nos élèves, après le premier cycle de trois ans, lisent, écrivent et parlent (autant que possible) une langue étrangère. Pour obtenir ce résultat, elle nous dit : vous ferez de l'enseignement intensif ; vous aurez tout le temps nécessaire, et des cours composés d'élèves à peu près également préparés. Théoriquement, cela ne semble pas impossible ; mais, dans la pratique, pourra-t-on satisfaire aux exigences d'un pareil programme ? pourra-t-on nous offrir le nombre d'heures qu'il réclame, et les avantages que présente à première vue le groupement des élèves par cours ne sont-ils pas en partie compromis par de graves inconvénients ?

« Vos élèves, nous dit-on, ne savent actuellement, au bout de neuf ans, ni lire, ni écrire, ni parler suffisamment une langue étrangère ; désormais vous leur apprendrez tout cela en trois ans. » Par combien d'heures accordées à notre enseignement pendant cette période triennale et par quelle organisation des cours compensera-t-on les années sur lesquelles on paraît ne plus vouloir compter ? Pourra-t-on, pendant ces trois ans, nous donner deux heures par jour ? Si oui, l'expérience mérite d'être tentée. Mais si, dès le début, l'on se heurte à propos de cette question d'heures à des impossibilités matérielles, si, en fai-

sant leur part aux différentes matières inscrites au programme, éducation morale et civique, langue française, latin[1], histoire et géographie, mathématiques et dessin, l'on s'aperçoit qu'on a réparti sur un nombre d'années trop restreint un crédit trop large ouvert aux langues vivantes, ne sera-t-on pas vite amené à regretter d'avoir préféré une révolution à la réforme moins profonde, mais plus pratique, souhaitée par les professeurs eux-mêmes ?

Sans doute, cette réforme consisterait aussi en première ligne en une augmentation de temps, mais dans des proportions qui ne sauraient porter ombrage aux autres enseignements ; nous nous contenterions volontiers de quatre heures par semaine, comme je l'ai demandé dans ma déposition ; mais ces quatre heures, nous voudrions les garder durant le deuxième cycle, et nous reculerions le terme où nos élèves doivent posséder la connaissance pratique de la langue étrangère jusqu'à l'examen final. Ne peut-on pas attendre jusque-là, et le résultat que, hier encore, on aurait été heureux d'obtenir après la Rhétorique, a-t-on subitement besoin de l'atteindre dès la Quatrième ?

La Commission, je pense, a été surtout préoccupée de distinguer nettement et une fois pour toutes les deux éléments que notre enseignement est accusé d'avoir toujours confondus : la langue usuelle et la littérature. La Commission entend que, pour commencer, l'on s'occupe exclusivement de la langue

1. Latin à part, le même raisonnement s'applique aussi à l'enseignement moderne, comme l'article tout entier. (1900.)

usuelle, puis, celle-ci une fois acquise, qu'on fasse de la littérature tant que l'on voudra.

C'est un préjugé courant, que les professeurs de langues vivantes, surtout les agrégés, ne daignant pas s'abaisser au rôle de bonnes d'enfants, enseignent de la littérature ; nous protestons mollement, intérieurement flattés d'être confondus avec nos collègues de Rhétorique ; notre inspecteur général, M. Bossert, a eu beau affirmer « qu'il ne trouvait guère cet abus dans les jeunes et que les vieux en étaient incapables »; la Commission a ri, mais elle n'a pas été désarmée ; elle aura pensé que, tout incapables que nous sommes de faire de la littérature, nous en faisons tout de même. C'est un travers assez commun et j'admets que nous l'ayons, en même temps que celui de faire trop de grammaire. Mais puisque nos programmes nous y encouragent, ne suffira-t-il pas de les modifier et de modifier les examens, pour supprimer tout prétexte à cet abusif étalage de science ?

En prévision de l'embarras où se trouvera le Conseil supérieur pour affecter aux langues vivantes le nombre d'heures nécessaire, afin d'atteindre dès le premier cycle le but indiqué par la Commission, il serait donc désirable que la Commission elle-même consentît à reculer ce but jusqu'à la fin du deuxième cycle, en prenant la précaution de retrancher du programme des examens la littérature et les auteurs.

S'il était admis que les langues vivantes auront quatre heures dans chaque année des deux cycles, de Sixième en Rhétorique, elles posséderaient en

tout vingt-quatre heures, et je proposerais volontiers une expérience que je voudrais voir tenter sincèrement. Puisque la Commission parlementaire admet une certaine variété dans l'organisation des différents lycées, et que, d'autre part, sans se prononcer en faveur d'un système déterminé, elle laisse entrevoir une préférence pour la méthode orale, ne pourrait-on pas autoriser chaque établissement à répartir ces vingt-quatre heures selon les besoins de la méthode que ses professeurs voudraient appliquer ? La méthode directe, qui veut prendre l'enfant jeune et qui compte surtout sur les exercices de la classe, réclamerait son maximum d'heures au début ; la méthode indirecte, qui compte beaucoup sur le travail indépendant et sur le raisonnement de l'élève, prendrait plus de temps vers la fin ; pour l'une, les heures suivraient une progression décroissante, pour l'autre, une progression croissante. A l'examen final, on pourrait comparer les résultats, et si la comparaison était favorable à l'un ou à l'autre des deux systèmes, on serait en droit de l'imposer en connaissance de cause.

Après la question de temps, c'est celle du groupement des élèves qui a paru avec raison la plus importante. Il ne suffit pas, en effet, d'avoir le nombre d'heures désirable ; il faut qu'on ne soit pas contraint d'en sacrifier une partie en donnant dans une même classe un double enseignement, l'un destiné aux élèves qui sont dans les conditions normales, c'est-à-dire qui sont entrés dans la classe suffisamment préparés par les classes antérieures, l'autre consacré à des élèves

qui, pour une cause ou pour une autre, sont incapables de profiter de l'enseignement que le professeur devrait donner conformément à son programme. C'est une plainte générale et fort ancienne des professeurs de langues vivantes, que leurs classes ne sont pas suffisamment homogènes. Dès le début, en Sixième, ils reçoivent des élèves dont les uns étudient depuis deux ou trois ans une langue vivante, et dont les autres n'en connaissent pas un mot. Dans quelques lycées, on a créé des cours spéciaux pour mettre les nouveaux au courant ; on aurait dû le faire partout. Mais dans les classes suivantes aussi, nous retrouvons à chaque rentrée un trop grand nombre d'élèves faibles ou même complètement novices. Les examens de passage, quand on leur en fait subir, ne les arrêtent pas, et la queue des non-valeurs va s'allongeant d'année en année, jusqu'au baccalauréat, le dernier et le plus mal organisé de tous les examens de passage, où il arrive parfois, comme en paradis, que les derniers sont les premiers.

Les professeurs de langues vivantes n'ont jamais osé prétendre, comme le propose M. le rapporteur, que « dans l'enseignement secondaire classique, où l'on n'étudie qu'une langue vivante et où cette langue ne peut avoir une influence décisive sur l'ensemble des notes de l'élève, elle devrait donner lieu à des examens de passages distincts. » Pareille demande en faveur d'un enseignement accessoire nous eût paru indiscrète et présomptueuse. Les professeurs principaux eux-mêmes, à l'enseignement desquels

le chef d'établissement s'intéresse plus spécialement, se plaignent avec raison du trop grand nombre d'élèves mal préparés qu'on leur impose par amour de la statistique ; à plus forte raison les traînards encombrent-ils les classes de langues vivantes, où, chaque année, nous recevons, outre les élèves faibles de la classe précédente, des *nouveaux* qui n'ont jamais appris ni allemand, ni anglais, ou qui passent d'une langue à l'autre.

Voilà des obstacles qu'il eût été possible de supprimer en vertu des règlements actuels, et nos réclamations se sont toujours bornées à souhaiter que nos classes fussent soulagées des élèves restés faibles par incapacité ou par mauvaise volonté, et aussi des novices qui viennent y assister sans chercher à se mettre au courant. Une application sincère des examens de passage nous paraîtrait encore aujourd'hui un remède non seulement désirable, mais à peu près suffisant, au manque d'homogénéité de nos classes.

La commission va plus loin et répartit les élèves en cours, d'après leur force. Les professeurs, invités il y a quelques années, à donner leur avis sur un projet analogue, se sont prononcés presque à l'unanimité contre le système des cours. Voici quelques-uns des arguments produits à cette époque par les professeurs du lycée Michelet :

Une remarque, disaient-ils, s'impose tout d'abord : l'inégalité entre les élèves n'est ni plus grande ni plus funeste dans les langues vivantes qu'en toute autre matière. Si elle existe, si,

elle est regrettable dans toutes les branches de l'enseignement, et si l'on y sait un remède, quelle inconséquence de vouloir l'appliquer aux seules langues vivantes !

Mais cette homogénéité rêvée, l'obtiendra-t-on dans les cours ? Pour le croire, il faudrait ignorer que l'inégalité des résultats obtenus avec différents élèves du même âge ne tient pas uniquement à l'inégalité initiale des connaissances acquises. Celle-ci, sans doute, pourrait être, sinon supprimée, du moins fortement atténuée, grâce au système des cours ; mais les causes d'inégalité les plus puissantes, qui sont dans les caractères et dans les facultés, et auxquelles on aurait ajouté celles qui sont dans les différences d'âge, entreraient en action et produiraient leurs effets dès le premier jour.

Le seul avantage espéré de la nouvelle organisation est donc essentiellement éphémère ; ses inconvénients sont nombreux et permanents.

1° Il ne semble pas possible de faire entrer les cours dans le cadre des heures dites *de classe*. Ils auraient donc lieu entre les classes, pendant les heures d'étude. Tous les professeurs savent que les cours ainsi placés sont toujours sacrifiés par les élèves, d'abord parce qu'ils leur semblent de moindre importance, et ensuite parce que ces cours ne sont pas précédés d'une étude affectée à leur préparation.

2° Avec des élèves d'âge inégal, la discipline se complique singulièrement. S'il est désirable pour l'enseignement qu'une classe soit homogène au point de vue de l'intelligence et du savoir, pour la discipline il est bon qu'elle le soit au point de vue de l'âge. Un grand élève qui veut être respecté comme un homme et qui se conduit en gamin sera indigné si le professeur le punit sans l'avertir, tandis qu'il avertit dix fois son petit voisin sans le punir. Et le petit voisin, comptant sur l'impunité, se dissipera pour gagner l'estime des grands. Du reste, la seule réunion accidentelle d'élèves de différentes classes est déjà, abstraction faite de la question d'âge, une cause de désordre.

3° Au point de vue de l'enseignement, quelle méthode le professeur suivra-t-il ? Faire avancer à la même allure deux garçons de taille inégale, c'est les gêner tous deux, en obligeant le plus grand à raccourcir son pas jusqu'à piétiner sur place et le plus petit à allonger le sien au delà de ses forces.

Il en sera de même de nos élèves. Et non seulement on ira trop vite pour les petits, ou trop lentement au gré des grands, mais la route même que l'on suivra ne conviendra pas aux uns, dès l'instant qu'elle conviendra aux autres. L'enseignement tout entier, toute l'attitude du professeur, son langage, ses gestes, doivent varier selon l'âge de ses élèves ; on n'explique pas la même règle de grammaire de la même façon à un enfant de dix ans et à un élève de Rhétorique ; on ne leur explique pas les mêmes textes ; sur les mêmes textes, on ne leur fait pas les mêmes remarques...

Cela n'empêcherait pas de créer pour la classe de Sixième, où il entre des enfants n'ayant jamais appris de langues vivantes, un cours destiné à mettre ces élèves au courant. Mais une fois que dans une classe une queue s'est formée, c'est en vain qu'on la transformerait en un cours de faibles. Les raisons pour lesquelles ces élèves sont restés en retard sont l'insuffisance des facultés ou la paresse ; car il est puéril de ne pas admettre que ces défauts puissent exister chez les enfants, quand on ne saurait nier qu'ils existent chez les hommes ; et ces raisons, inintelligence, mauvaise volonté, paresse, ne perdront rien de leur poids, quand on aura supprimé aux yeux des faibles l'exemple des forts.

Si c'est dans l'intérêt des forts qu'on songe à créer des divisions de faibles, n'avons-nous pas les examens de passage ? Et si ces examens n'arrêtent pas l'élève trop faible au seuil d'une nouvelle classe, l'arrêteraient-ils davantage à l'entrée d'un cours ?

Je ne pense pas que la Commission parlementaire, en substituant le système des cours à celui des classes, entende que nos cours soient relégués de nouveau aux heures intermédiaires entre celles des classes ; elle ne peut pas, dans son désir si vif et si sincère de fortifier nos études, vouloir nous ramener à un état de choses condamné par l'expérience, et dont l'abolition fut, comme je l'ai dit plus haut, une cause de relèvement pour l'enseignement des langues vivantes.

Si je ne me trompe, la première et la plus grave des objections soulevées par les professeurs du lycée Michelet n'atteindrait donc pas la proposition, telle qu'elle se présente aujourd'hui ; mais il subsiste toujours les inconvénients résultant pour la discipline et pour l'enseignement d'un mélange d'élèves de classes et d'âges différents. Il serait excessif, même en n'opérant ces fusions que dans l'intérieur de chaque cycle, de ne tenir compte que d'une certaine homogénéité des connaissances acquises dans une spécialité, et de créer des groupements hétérogènes à tous les autres points de vue. Pratiqué de cette manière absolue, le système des cours nous réserverait des déboires sous le rapport de l'éducation et de la discipline, et par suite sous le rapport de l'enseignement même, auquel on les aurait subordonnées.

Mais si, au lieu de recourir à une mesure aussi radicale que la substitution absolue du régime des cours à celui des classes, on se bornait à prendre comme noyau de chaque cours les élèves d'une même classe et à en détacher l'arrière-garde pour la verser dans les cours de *faibles*, on assurerait un enseignement plus intéressant et plus fructueux aux élèves normalement préparés, et l'on sauverait bon nombre de ceux qui auraient à cœur de sortir de leur état d'infériorité.

Je ferais seulement le vœu, par esprit de confraternité, que le professeur condamné à ramer dans la galère des *faibles* obtînt de temps en temps une promotion au choix.

Quatre heures de classe, et des classes à peu près homogènes ! C'est le rêve des professeurs. S'il se réalise, on pourra espérer qu'à l'examen final les candidats sérieux sauront lire, écrire et parler une langue étrangère. J'entends *parler* comme on peut l'apprendre à l'école, et non comme on l'apprend à l'étranger.

Qu'on ne croie pas que ce soit ici une prudente réserve de professeur suranné ! et qu'on me permette, à titre d'exemple, de raconter comment nous avons, un grand nombre de mes compatriotes et moi, appris la langue qui aurait dû être notre langue maternelle, puisqu'elle était celle de notre patrie. Au collège, où, pour ma part, je suis entré en huitième, ne sachant du français que les quatre conjugaisons, quelques mots usuels, la table de multiplication et la nomenclature des rois de France, tous les cours, naturellement, étaient faits en français ; c'était la méthode directe, pratiquée pendant huit ans à raison de plus de vingt heures par semaine ; mais comme, pendant ces huit années, mes camarades et moi n'avions jamais cessé de parler entre nous et dans nos familles notre dialecte alsacien, nous fûmes capables, il est vrai, de passer à la fin notre baccalauréat, mais pour la conversation courante il nous restait à compléter, dans un autre département de la France, l'éducation de notre langue et de notre oreille, et à nous familiariser avec le vrai français usuel. L'annexion de notre pays natal nous en offrit l'occasion à jamais maudite, et, tout comme actuellement à nos bons

élèves qui vont en Allemagne, quelques mois nous suffirent pour nous délier la langue. Ai-je besoin d'ajouter que tous nous avons gardé dans notre prononciation ou dans notre accent la trace plus ou moins perceptible de notre origine ? Il me faudrait, non des théories, mais un *fait* aussi bien établi que celui que je viens de raconter, pour me persuader qu'il existe une méthode capable de suppléer, dans un lycée, par un artifice quelconque, à la vie dans un milieu étranger.

C'est pourquoi je dis, en m'excusant de cette digression, qu'à l'examen final on pourra demander à nos élèves de savoir parler l'allemand ou l'anglais *comme on peut l'apprendre à l'école*, ou bien, selon l'expression de la Commission, *autant que possible.*

Et c'est le lieu de développer une idée que j'ai déjà émise plus haut ; moins tendre à la littérature que la Commission parlementaire, je supprimerais aux examens du baccalauréat transfiguré l'explication des auteurs et je ne demanderais aux candidats que de savoir lire, écrire et parler.

L'examen se composerait de deux épreuves : 1° une composition écrite, où il s'agirait d'exprimer en un style suffisamment correct un certain nombre d'idées *données* (point de lieux communs appris par cœur) ; 2° une épreuve orale, sur laquelle je suis obligé de m'expliquer un peu plus longuement. Il n'est rien de difficile comme de faire parler un élève, même en classe et dans sa langue maternelle, à plus forte raison dans un examen et dans une langue

étrangère. Si l'examinateur pose des questions banales sur la pluie et le beau temps, s'il engage, selon le mot de l'auteur des *Reisebilder*, une conversation *généralement européenne*, les candidats lui serviront des réponses généralement européennes, telles qu'on peut les préparer en quelques semaines, au goût, vite connu, de chaque examinateur. Si l'interrogateur, ennemi de la banalité, pose des questions d'histoire, de géographie, de sciences, le candidat pourra échouer, quoique sachant parler, parce qu'il n'aura rien à dire ; il sera refusé pour l'allemand parce qu'il ne saura pas l'histoire. Il me semble qu'une épreuve orale très sérieuse et très pratique à la fois serait celle qui combinerait la lecture et la conversation. Le candidat serait invité à lire à haute voix une page dans un livre, ou un article dans un journal (pourquoi pas ?) ; déjà, par sa lecture même, il montrerait, non seulement s'il sait prononcer la langue étrangère, mais s'il la comprend ; on ne peut accentuer une phrase comme il convient, quand on n'en saisit pas le sens ; mais en outre, après cette lecture, qu'on pourrait lui permettre de recommencer une seconde fois, il fermerait le livre ou plierait le journal et rendrait compte en langue étrangère de ce qu'il aurait lu ; pas un mot de français n'aurait besoin d'être prononcé, ni par le candidat, ni par l'examinateur.

La littérature serait-elle sacrifiée si l'on adoptait ce système ? Je crois au contraire qu'elle y gagnerait. Les auteurs, il est vrai, seraient rayés des programmes de l'examen, mais ils figureraient toujours, et même

lus nombreux, aux programmes des classes ; on ne asserait plus de longues heures mornes et fastidieuses les expliquer, ces fameux auteurs *prescrits*, à les réparer, à les analyser vers par vers (que de peine our en traduire six lignes au moment solennel, près lequel on peut vendre ses traductions juxta-néaires !) ; mais ces auteurs serviraient de délasse-nent et de récompense après des cours fructueuse-nent employés à des exercices pratiques. Cette nou-elle manière de concevoir la lecture des écrivains trangers les rendrait plus sympathiques à nos élèves, t ils emporteraient du lycée un bon souvenir de lus d'un excellent poète ou prosateur, qu'aujour-l'hui ils accuseraient volontiers de s'être mis dans es classiques par malice, pour ennuyer la jeunesse.

L'étude des langues vivantes chez nous a toujours u une constitution débile, et plus d'une fois, en haut ieu, on a trouvé qu'elle donnait des inquiétudes. On onsultait alors les plus illustres docteurs. Ils tâtaient e pouls à la malade, la trouvaient bien faible et ochaient la tête ; les uns déclaraient qu'il n'y avait ien à faire, que notre climat ne convenait pas à 'enfant ; d'autres prescrivaient des remèdes difficiles appliquer, si ce n'est en voyage ; des empiriques se résentèrent avec leurs panacées ; Sganarelle lui-nême quitta un jour ses fagots et vint nous apprendre ourquoi notre fille était muette. Enfin les journalistes 'occupèrent de ce cas singulier. Quiconque tenait ne plume fut d'avis que si, pour traiter toute autre

question, il faut commencer par l'étudier, pour celle-ci le premier venu était compétent, hormis toutefois les professeurs. Dès lors la question des langues vivantes devint pour les feuilles quotidiennes un sujet facile, intéressant, amusant même par son côté polémico-satirique ; et elle finit par succéder dans la presse des deux mondes, au serpent de mer, devenu, lui aussi, suranné.

La Commission parlementaire a pris la chose plus au sérieux et elle s'est avisée (je demande pardon de poursuivre une comparaison déjà un peu longue) de s'adresser à des spécialistes ; ils demandent tous du temps et beaucoup de soins. Spécialiste moi-même, je me suis permis de critiquer quelques détails de leur ordonnance (voir plus haut les conclusions de la Commission parlementaire) ; je conclus en y proposant un certain nombre de variantes et une ou deux additions, que je soumets respectueusement à l'examen de M. le rapporteur et de la Commission[1]. Je demanderais :

Que le temps accordé aux langues vivantes soit accru *dans les deux cycles de l'enseignement classique* ;

Que le choix des langues à étudier soit plus libre *dans la mesure où l'exige* la variété des besoins des diverses régions ;

Que des cours supplémentaires permettent aux élèves d'apprendre deux langues ;

Que l'enseignement ne suive pas servilement les

1. Les variantes ou additions au texte de la Commission sont en italiques. (1900).

rocédés usités pour l'étude des langues mortes ; mais ue la langue étrangère soit parlée autant que possible ans la classe, et que tout exercice écrit soit la suite u la préparation d'un exercice oral ;

Que le groupement des étèves par classes soit main- enu ; mais que la création de cours permette de grouper part les élèves trop faibles, et que les classes et les ours n'excèdent pas un nombre raisonnable d'élèves ;

Que les examens de passage ou autres portent sur a connaissance et la pratique de la langue écrite et de a langue parlée ;

Que, pour le premier cycle, il soit dressé une liste e mots usuels et rédigé un précis des notions gramma- cales essentielles[1], *le tout constituant un* **minimum** *es connaissances dont les élèves devront justifier à la n de ce premier cycle.*

Puissent ces réflexions, inspirées par le rapport de I. Isambert à un professeur qui est trop vieux pour ultiver le paradoxe, mais trop jeune pour craindre progrès, paraître dignes d'un examen attentif et ienveillant, et puissent-elles contribuer ainsi à faire e ce rapport, si bien intentionné pour l'enseignement es langues vivantes, la base d'une réforme pratique, galement éloignée de la routine et de la chimère !

L'Enseignement secondaire (15 février et 1er mars 1900).

1. Cette idée a été mise en avant pour la première fois, il y a une uinzaine d'années, par M. Halbwachs, notre excellent collègue du ycée Saint-Louis. (1900).

Autour du Congrès international de l'enseignement des langues vivantes

MONSIEUR LE RÉDACTEUR EN CHEF,

Vous m'avez demandé un compte rendu du Congrès international de l'enseignement des langues vivantes ; je vous l'ai promis, et depuis six semaines j'attends que le mauvais temps interrompe mes promenades pour m'enfermer avec mes souvenirs et vous faire la narration des faits et gestes auxquels j'ai assisté et participé durant les journées mémorables du 24 au 28 juillet 1900. Vaine attente! le beau soleil, impitoyablement radieux, me défend tout travail ; vais-je manquer à ma parole ? je surprends mon imagination vaguement occupée à combiner des prétextes plausibles, de bonnes et valables excuses, quand le ciel, qui me refuse un jour de pluie, m'envoie quelque chose de bien plus ennuyeux, savoir, dans *le Maître phonétique* de M. Paul Passy, un article signé P. P. Le persécuteur anonyme qui a lancé ce numéro dans mon innocente villégiature a bien failli manquer son coup : selon mon habitude, et encore plus vite que de coutume, j'avais jeté au panier ce triste fascicule rempli de voyelles ouvertes, fermées ou entrebâillées, de consonnes plosives, latérales, roulées et fricatives, quand mon jeune fils, amateur de rébus et ennemi de l'orthographe le repêcha et découvrit, marqué d'un trait de plume,

le passage suivant, qui m'est consacré. Je le traduis en ce que M. P. P. appelle la « kakɔgrafi tradisjɔnɛl », bien que l'orthographe du « mɛ : trə fɔnetik », imaginée pour compliquer l'étude des langues, ne gêne pas beaucoup quand on les sait :

« Un incident regrettable a troublé la dernière séance de la section. Il avait été entendu qu'on réservait pour cette séance les votes sur les propositions présentées par divers membres, votes qui, bien entendu, ne pouvaient être que des vœux, des recommandations, et nullement des textes de lois. On a, effectivement, voté plusieurs articles, et une majorité s'est dessinée en faveur des idées de réforme. Sur quoi un des partisans de la réaction, M. Sigwalt, est venu, en alléguant la liberté des professeurs (qui n'était pas en cause), proposer un vote par lequel la section s'abstenait de recommander n'importe quelle méthode. Ce vote a été enlevé par surprise au milieu d'un grand désordre ; et par là se sont trouvés annulés les votes précédents. Cette manœuvre déloyale a donc eu pour effet d'ôter toute consécration officielle aux travaux de la Commission. Mais comme les discussions des jours précédents n'ont pas pu être supprimées, il est peu probable que les ennemis du progrès jouissent longtemps de leur triomphe [1]. »

1. Je n'ai compris que plus tard, en lisant le rapport officiel du Congrès, l'émotion très vive que dénote dans une âme charitable l'épithète presque homérique qui m'a été lancée par M. P. P. Le rapport relate qu'au moment où l'assemblée allait voter sur l'article 7 M. Sigwalt « insiste pour obtenir la priorité en faveur des conclusions qu'il a déposées ». Ce n'était pas cet article 7 qui avait motivé mon

Me voilà donc obligé de répondre à M. P. P., non pas pour modifier l'opinion désavantageuse qu'il a de mon caractère (que m'importe ce que pense M. P. P. !), ni pour empêcher cette opinion de se répandre dans le public (ce que M. P. P. peut écrire dans le *Maître phonétique* garde un caractère tout confidentiel et ne sort pas de la plus stricte intimité) ; mais d'autres membres du Congrès, de ceux que M.P.P qualifie à juste titre de sympathiques et d'éminents, ont paru froissés de mon intervention ; M.P.P. s'est fait l'officieux interprète de leur mécontentement, et il est de l'intérêt de la cause que j'ai voulu défendre que mes mobiles soient mis dorénavant à l'abri de toute interprétation erronée. Ce n'est donc plus un compte rendu du Congrès que je vous envoie, mais, si vous voulez bien l'accepter, un aperçu rapide des origines et de la nature du débat dans lequel le Congrès devait

intervention. Il était sans malice et recommandait de faire apprendre aux enfants de petites poésies ; je suis d'avis que c'est une bonne chose ; il demandait en outre qu'il fût fait des expériences d'enseignement à l'aide de textes phonétiques ; cela m'était indifférent Mais on avait essayé un instant auparavant de faire adopter un premier article 7 interdisant le thème. C'est contre cet article négatif que je tenais à protester, et, en courant au secours du thème, je marchai sans m'en douter sur les plates-bandes de M. P. Passy. Je reconnais d'ailleurs que les ennemis du progrès n'ont pas « joui longtemps de leur triomphe. » Le Congrès de 1900 devait apporter à la méthode directe, qu'on était en haut lieu décidé à introduire chez nous, l'adhésion solennelle des professeurs. N'ayant pu obtenir cette adhésion, on s'en est passé. Au cours des laborieuses séances de la première Commission de réforme de nos programmes de langues vivantes, en 1901, je me suis offert quelquefois l'innocente satisfaction de rappeler le grand Congrès international ; mais je n'obtenais aucun écho. Le Congrès ? quel Congrès ? ah oui ! le Congrès de l'Exposition ? On vote tant de choses dans les Congrès !

dire le dernier mot, qu'à mon avis il a dit et fort bien dit.

Voici en effet la formule que, dans sa dernière séance, la section a approuvée par acclamations au milieu de violents et vains efforts phonétiques de M. Paul Passy:

Considérant que le professeur est responsable de son enseignement,

Que la responsabilité implique la liberté,

Le Congrès réprouve toute pression exercée sur le professeur pour le déterminer dans le choix de sa méthode ;

Considérant au surplus qu'en fait aucune des méthodes rivales n'a démontré devant lui sa supériorité,

Le Congrès s'abstient de recommander spécialement aucune méthode.

Ce texte, semble-t-il, n'est pas ambigu ; il a été lu à haute et intelligible voix par le sympathique secrétaire de la section ; il n'a donc pas été voté par surprise ; il n'a pas non plus été voté au milieu du désordre ; il n'a pas été voté du tout, mais salué par les applaudissements d'une énorme majorité, si bien que le président, M. Schweitzer, cédant à je ne sais quel mouvement d'impatience, déclara que tous les travaux de la section se trouvaient annulés par ce vote et leva la séance incontinent.

Comment, si la liberté du professeur n'était pas en cause, une manifestation en faveur de cette liberté a-t-elle pu frapper de nullité toutes les décisions prises ou à prendre par notre assemblée ? C'est un problème

qui me paraît plus difficile à résoudre que la question des langues vivantes toute entière. Peut-être vos lecteurs, plus sagaces que moi, en trouveront-ils la solution dans l'exposé que je vais faire des antécédents de notre Congrès.

***

L'enseignement des langues vivantes dans nos lycées et collèges n'est pas aussi florissant qu'on le voudrait. C'est un mal reconnu de tout le monde. Quelles en sont les causes et quels en pourraient être les remèdes ? Voilà la question des langues vivantes. Comme tant d'autres questions, question du latin, question du grec, question de l'enseignement moderne, pour ne pas sortir du domaine universitaire, la plupart de ceux qui la discutent ne l'envisagent que d'un seul côté : ils admettent comme un axiome que les mécomptes que donne un enseignement ne peuvent avoir d'autre cause que l'application d'une mauvaise méthode, et les voilà partis à la recherche de la meilleure des méthodes, autant dire de la quadrature du cercle.

J'ai parlé dans un précédent article (15 février 1900) de la remarquable déposition que M. l'Inspecteur général Bossert a consacrée aux langues vivantes devant la Commission parlementaire ; je n'y reviendrai plus, sinon pour constater que cette déposition, quand même elle ne prêterait à aucune des restrictions que j'ai pris la liberté d'y apporter, ne conduirait pas à la solution du problème. Elle ne résoudrait que la question de méthode, qui est, je le répète, quand

même on crierait au paradoxe, le côté le moins important de la question des langues vivantes.

A plus forte raison adresserai-je la même critique au discours que notre éminent collègue M. Schweitzer a prononcé il y a quelques années à la distribution des prix du concours général. Tout l'effort de l'orateur y portait sur la satire des vieilles méthodes et l'esquisse séduisante, mais un peu vague, de la méthode nouvelle. Je n'ai pas ce document sous la main ; mais je me souviens qu'il renferme ce sophisme tant de fois répété : un enfant qui entend parler toute la journée une langue étrangère par ses parents, par des serviteurs, par vingt personnes qui l'entourent, apprend sans effort et sans ennui à parler cette langue ; donc vingt élèves de lycée apprendront à parler cette même langue sans effort et sans ennui, s'ils l'entendent parler en classe, par une seule personne, pendant deux ou trois heures par semaine. Proscrivons par conséquent tous les exercices scolaires traditionnels, jetons au feu tout ce fatras de cahiers et de livres et remplaçons-les par la parole vivante du maître. O quelles riantes perspectives, quels sentiers doux fleuris ce discours entr'ouvrait aux futures générations d'écoliers ! Le jour était proche où ils n'auraient plus à tromper la surveillance d'un pédagogue morose pour égayer une classe d'allemand ; cette classe elle-même serait une tranche de vie, toute rose et savoureuse !

Depuis ce discours, la pédagogie de M. Schweitzer a évolué et s'est précisée. Ce n'est plus la méthode

orale qu'il préconise, c'est la méthode *directe*. La différence est considérable. La méthode directe, telle que M. Schweitzer la conçoit actuellement, et sans doute définitivement, puisque ses idées ont commencé à se cristalliser dans deux volumes, est aussi éloignée de sa méthode orale primitive que de la méthode dite grammaticale ou indirecte. Elle n'admet pas, il est vrai, l'usage de la langue maternelle — sauf accommodements ; mais elle admet le livre, beaucoup de livres, et elle n'est pas gaie ; M. Schweitzer le reconnaît de bonne grâce dans sa préface et il s'excuse d'introduire dans l'étude, comme rayons de soleil, un peu de cette littérature qu'on a tant reprochée aux méthodes ennuyeuses.

Il est naturel que ceux qui ramènent toute la question des langues vivantes au choix de la méthode s'efforcent d'introduire dans l'enseignement celle qu'ils considèrent non seulement comme la meilleure, mais comme la seule efficace.

Pour démontrer l'excellence d'une méthode d'enseignement, il existe un moyen très connu : c'est de faire constater la supériorité des élèves qu'elle a servi à former. C'est là une démonstration irréfutable, et c'est la seule ; elle convertit aussitôt les gens de bonne foi qui ne cherchent que la vérité, et elle ferme la bouche aux autres ; c'est une façon de méthode directe qui est fort en honneur à notre époque positive et incrédule ; on raconte que Franklin l'appliqua jadis dans son fameux champ de têrfle et elle triomphe en ce moment même aux Invalides

et au Champ de Mars. Où sont les preuves, quels sont les faits que, depuis tant d'années que la discussion est ouverte, on a apportés en faveur de la supériorité de la méthode directe ? Nous avons, au lycée, les inspections et le concours général, puis, à la sortie, le baccalauréat. Ni au concours, ni aux examens, on ne constate que les élèves qui n'ont jamais fait de thèmes l'emportent sur les autres. C'est plutôt le contraire qui a lieu, parce qu'au baccalauréat, comme aux concours, c'est moins la connaissance du vocabulaire que la correction grammaticale qui fait la différence entre les concurrents. C'est, dites-vous, que les examens et les concours sont mal organisés (vraiment ? il faudrait donc les réformer ? et la réforme des méthodes ne suffit plus ?); on y fait des thèmes [1]. Cet exercice abominable consiste à exprimer en langue étrangère les idées d'autrui ; par la méthode directe, l'élève n'apprend à exprimer que les siennes. On conçoit combien le rôle servile d'interprète doit embarrasser de jeunes originaux accoutumés à ne traduire que les libres inspirations de leur génie propre.

Ainsi, c'est entendu, les élèves de la méthode directe traduisent mal ; s'ensuit-il qu'ils aient d'autres mérites et qu'ils parlent bien ? Ici les examens ne nous fournissent plus de renseignements.

1. Aux concours de la *Société des langues étrangères* pour l'obtention de bourses de séjour à l'étranger, le thème et la version figurent en première ligne. Est-ce l'Université qui les y a introduits ? (1900).

Nous restons dans le doute ; nous nous adressons à l'inspection ; les faits qu'elle nous révèle ne sont pas concluants : nous apprenons bien que certains professeurs tiennent la gageure, en Sixième moderne, de ne jamais prononcer un mot de français ; quoi d'étonnant, puisqu'ils savent l'allemand ? mais leurs élèves, que savent-ils à la fin de leurs études ? l'inspection ne nous l'apprend pas :

> ... dans cet antre
> Je vois fort bien comme l'on entre,
> Et ne vois pas comme on en sort.

Mais, d'autre part, je pourrais vous citer tel de nos collègues d'un lycée de Paris, qui a formé, par le *système de la lecture des textes et des thèmes d'imitation*, des élèves si bien exercés à la parole, que les inspecteurs charmés les ont crus préparés par la méthode directe.

M. Schweitzer cependant ne doute pas de l'infaillibilité de sa doctrine, et cela pour deux raisons. D'abord M. Schweitzer est l'inventeur de la méthode directe, et l'on connaît la touchante obstination des inventeurs. Ensuite, des explorateurs rapportent que la méthode directe, découverte aussi à diverses reprises dans plusieurs pays étrangers [1], fait merveille dans d'autres continents, et même plus près

1. Notamment en Allemagne, par *Comenius* (*Janua linguarum reserata*, 1631, et aux Etats-Unis, par *Sauveur*, dont le système peu goûté en Amérique, a depuis traversé l'Atlantique et vient de récolter des succès à l'Exposition, sous un autre nom (1900).

de nous, dans les contrées germaniques. Evidemment elle opérera ses miracles chez nous aussi, dès qu'elle n'aura plus de concurrence. Ce qui l'empêche de réussir actuellement, c'est la méthode indirecte d'en face. Elle seule retarde la réalisation du beau rêve qu'a fait M. Schweitzer dans un autre discours, prononcé en 1898, à l'occasion de l'assemblée générale de la *Société des langues étrangères :*

« Je vois les chefs-d'œuvre des grands génies, que nos élèves appellent aujourd'hui de ce vilain nom, « les auteurs du baccalauréat », ces merveilles d'éloquence et de poésie, de grâce et d'esprit, qu'ils massacrent aujourd'hui par le double sacrilège du mot à mot et de l'analyse grammaticale — je les vois se redresser dans toute leur rayonnante majesté. Sur les bancs, un jeune auditoire attentif et recueilli, chez lequel la pratique continue de la parole vivante aura formé une oreille impressionnable, vibrant aux inflexions de la langue étrangère. Dans la chaire, le maître tel que l'a défini Sainte-Beuve, « l'homme qui sait lire ». Il va interpréter quelque émouvante scène de Shakespare, quelque ballade de Gœthe ou *la Cloche*, de Schiller. Il commence, et par la magie de sa voix, tour à tour tragique et caressante, par sa physionomie qui, tour à tour, s'éclaire ou s'assombrit, par le frémissement de toute son âme d'artiste, il remue, il attendrit, il entraîne ce jeune auditoire suspendu à ses lèvres, il souffle à ces âmes neuves l'enthousiasme dont lui-même est possédé. Ce ne seront plus des classes, ce seront de véritables au-

ditions, comme les auditions de Beethoven et de Wagner, de Saint-Saëns et de César Franck, chez Colonne et chez Lamoureux. Tels sont, messieurs, les fruits de la méthode directe... »

Non, ce ne sont pas les fruits, ce ne sont que les fleurs de la méthode directe, des fleurs de rhétorique.

Il nous faudrait d'autres arguments pour nous rendre suspecte la liberté dont chaque professeur a pu jouir jusqu'ici de se créer par sa réflexion et son expérience propres et par la comparaison des méthodes diverses, qui toutes ont leur raison d'être, sa méthode personnelle, méthode supérieure à toute autre, puisqu'elle est pour son auteur ce qu'est pour un artisan l'outil qu'il s'est forgé lui-même, à son usage, à sa main.

M. Schweitzer n'a donc recruté qu'un petit nombre de prosélytes dans le corps enseignant ; mais, pour réformer l'enseignement, l'assentiment des professeurs est-il indispensable ? S'ils ferment les yeux, s'ils se bouchent les oreilles, une douce violence dans l'intérêt du progrès, ne serait-elle pas permise ? Le directeur de la *Société des langues étrangères* peut songer à l'exercer. Des hommes éminents assistent soit aux distributions de prix, soit aux banquets de cette Société. Ils sont frappés des services qu'elle rend à la cause des langues vivantes : elle les propage, elle les enseigne gratuitement, et si elle n'a pas trouvé, elle non plus, le secret de faire parler couramment aux petits Parisiens la langue des

petits Berlinois, du moins elle envoie, à l'instar de l'Université, des boursiers apprendre l'allemand en Allemagne et l'anglais en Angleterre. Quel membre de l'Institut, quel Inspecteur général, quel dignitaire de l'Université, quel Français refuserait à une œuvre aussi patriotique ses encouragements et sa protection ?

M. Schweitzer, qui, au milieu des travaux de sa Société, ne perd jamais de vue son idée fixe, est naturellement porté à mettre au compte de la méthode directe tous les compliments de courtoisie, tous les témoignages de sympathie prodigués à sa propre activité et aux hommes de bonne volonté qui l'entourent, et c'est ainsi que tout universitaire haut placé, s'il a franchi un jour le seuil de l'hôtel des Sociétés savantes sur l'invitation de M. Schweitzer, se trouve enrôlé dans le bataillon de la méthode directe.

Et je pourrais concevoir après tout qu'un administrateur se prêtât avec une certaine complaisance à cette manœuvre, si candide quand on la compare aux miennes. Nous autres, « la réaction », nous croyons que l'administration a sa grande part de responsabilité dans le mal dont nous souffrons ; elle peut exercer une influence décisive sur nos méthodes, en précisant le but et les programmes de notre enseignement ; elle peut exercer une influence décisive sur le travail des élèves par la réforme du baccalauréat et les examens de passage ; elle peut nous donner le nombre d'heures nécessaires ;

elle peut nommer des proviseurs et des principaux favorables à l'étude des langues vivantes ; tout cela, et bien d'autre choses, nous les demandons à l'administration, jusqu'à l'importuner. D'un autre côté viennent les « hommes de progrès », qui lui disent : Les élèves savent mal les langues vivantes parce que les professeurs les enseignent mal ; la réforme peut se faire d'un trait de plume : imposez la méthode directe. Peut-on rêver solution plus simple, plus élégante, plus séduisante pour l'administration et pour le Conseil supérieur, qui ont tant d'autres réformes à étudier ?

Le corps enseignant, il est vrai, risque de se montrer récalcitrant ; il ne comprendrait pas que l'administration, compétente pour faire les programmes, se mêlât de choisir les méthodes, qui sont le domaine exclusif du professeur. Il céderait, cela va sans dire, à un ordre qui descendrait jusqu'à lui par la fameuse voie hiérarchique ; mais nul ne songe à lui faire violence ; non, on ne veut pas toucher à ses prérogatives, on veut qu'il choisisse librement; mais on voudrait qu'il choisît la méthode directe ; en pareil cas la suggestion est indiquée.

Un Congrès international des professeurs de langues vivantes pouvait exercer sur les professeurs français une pression irrésistible. S'il proclamait solennellement la supériorité de la méthode directe, le public, avec son instinct, moins admiré mais aussi admirable en pédagogie qu'en politique, l'approuverait ; l'administration et le Conseil supérieur s'inclineraient de

bonne grâce devant l'avis d'une assemblée si compétente, et les partisans des vieilles méthodes seraient réduits au silence par l'imposante manifestation de leurs collègues du monde entier.

On comprend que la Société des langues étrangères ait pris l'initiative de ce Congrès, et comme, selon l'expression de notre collègue de Leipzig, M. Hartmann, l'esprit de M. Schweitzer plane sur cette Société, on comprend aussi qu'on ait veillé avec un soin jaloux à écarter de la commission d'organisation les éléments suspects. Cette commission n'était primitivement composée que de membres de la Société ; c'est à ce titre seul qu'y figuraient quelques professeurs de lycées ; j'étais du nombre, et je ne tardai pas à acquérir la preuve des sentiments de défiance dont les professeurs de l'Université étaient l'objet. A l'ouverture de la première séance, j'exprimai le regret de voir l'enseignement secondaire, qui, à la veille de réformes profondes, se trouvait tout particulièrement intéressé au Congrès, à peu près exclu de la commission. Dès l'instant que le Congrès cessait d'être l'entreprise de la Société, pour devenir le Congrès international de l'enseignement des langues vivantes, il était indispensable que le personnel universitaire y reçût une représentation proportionnée à son importance. M. Gariel, délégué principal des Congrès, répondit que la commission avait la faculté de s'étendre et pouvait s'adjoindre environ huit nouveaux membres. Je proposai, afin d'aboutir vite et sans discussion de

personnes, de nommer ceux de nos collègues qui ont le grade de docteur. La proposition fut adoptée sans opposition ; la liste de nos docteurs fut dressée sur le champ ; il me semble que pas une voix ne s'éleva contre leur adjonction ; j'ai toujours cru qu'elle avait été votée ; j'ai dû me tromper ; mais les circonstances ne m'ayant plus permis de suivre les travaux de la commission, je n'ai jamais su pourquoi et comment ma proposition resta lettre morte. Je n'eus connaissance que du fait brutal par mon ami et collègue M. Morel, dont le nom aurait dû, à plus d'un titre, figurer parmi les plus honorés d'une assemblée de professeurs de langues.

Ainsi, ce Congrès qui devait contribuer à préparer la réforme de notre enseignement, on voulait en écarter les professeurs de l'Université ! Que devaient faire les membres de l'enseignement secondaire ? ou bien s'abstenir de prendre part à des travaux ostensiblement dirigés vers des conclusions arrêtées d'avance, ou bien obtenir une garantie pour que les questions touchant à la réforme de leur enseignement ne fussent pas tranchées par une majorité moins qualifiée qu'eux-mêmes pour les discuter.

Sur l'heureuse initiative de M. Morel, nous demandâmes au bureau de la Commission d'organisation de vouloir bien ajouter aux sections prévues par le Congrès une section spéciale, appelée à discuter les questions d'enseignement secondaire. Nous espérions que de ces discussions résulterait un accord entre les professeurs de langues vivantes sur les réformes

à accomplir et qu'ils prouveraient d'une manière éclatante combien a raison le collègue anonyme qui a mené dans la *Revue universitaire* l'enquête sur les langues vivantes, quand il affirme qu' « on calomnie le corps enseignant, en prétendant qu'il est routinier ». Notre vœu, favorablement accueilli par M. le vice-président Dejob, présenté au bureau par M. Morel, et galamment appuyé par M. Schweitzer, fut adopté après quelque hésitation.

Malheureusement, dans les circulaires relatives au Congrès, aucune mention ne fut jamais faite de cette concession accordée aux professeurs de l'Université. Plus tard, dans les deux dernières séances de la commission d'organisation, auxquelles j'eus de nouveau le plaisir d'assister, je jugeai utile et je vis qu'il était indispensable, de rappeler l'engagement pris à notre égard. Le bureau y attachait moins d'importance que nous, et l'avait oublié. La promesse faite à M. Morel me fut renouvelée, mais les professeurs qu'elle intéressait continuèrent de l'ignorer ; aucun de ceux que j'ai vus au Congrès n'en avait eu connaissance.

Après tout, cela n'importait guère. Par son titre et par son programme, le Congrès avait assez d'attrait pour qu'aucun de nos collègues de l'enseignement secondaire n'y restât indifférent. Il y eut en effet, si je ne me trompe, plus de 250 adhésions de professeurs de lycées et collèges, et je me suis laissé dire que cette affluence imprévue impressionna désagréablement quelques-uns des organisateurs. Ils avaient bien tort

de s'inquiéter ; ils ignoraient sans doute qu'à la date où s'ouvrirait ce Congrès, auquel nos collègues de toutes les nations étaient conviés, les professeurs français seraient empêchés de recevoir leurs invités. C'est pourtant ce qui arriva. Je n'en accuse personne ; c'est le hasard qui l'a voulu ; mais il prend assez de place, il me semble, dans notre existence, pour qu'on ne lui laisse pas commettre à plaisir de telles énormités.

Notre Congrès devant avoir lieu du 24 au 28 juillet, je me figurais que nos vacances seraient avancées d'une semaine, ou du moins qu'il suffirait à nos collègues de se faire inscrire au Congrès pour avoir le droit de s'y rendre sans solliciter de congé. Quand je fus détrompé, je m'avisai d'adresser aux professeurs de langues vivantes des lycées, ainsi que des collèges les plus importants, la circulaire suivante :

Vànves, le 17 *juillet* 1900.

CHER COLLÈGUE,

Le Congrès international de l'enseignement des langues vivantes s'ouvrira dans quelques jours et ses travaux ne manqueront pas d'exercer une grande influence sur la réforme dont cet enseignement sera prochainement l'objet en France. Il a semblé à quelques-uns d'entre nous que les professeurs de l'enseignement secondaire français ne devaient pas laisser échapper cette occasion d'échanger leurs vues et d'affirmer solennellement les principes sur lesquels ils sont d'accord. Nous avons été assez heureux pour faire partager cette manière de voir au bureau de la Commission d'organisation du Congrès, qui a décidé d'admettre, à côté des sections prévues dans son projet, une sorte de section annexe, affectée à la discussion des questions intéressant l'enseignement des langues vivantes dans nos lycées et collèges.

J'ai l'intention, cher collègue, de proposer à l'approbation des professeurs de l'enseignement secondaire quelques formules qui devraient, selon moi, présider à la réforme de notre enseignement. Mais le Congrès ayant lieu avant la fin de notre année scolaire, il est à présumer qu'il ne pourra être suivi que par un petit nombre d'entre nous, dont la voix ne saurait avoir l'autorité d'une manifestation de la corporation entière. Il me semble désirable que la consultation soit aussi large, que les réponses soient aussi nombreuses que possible, afin d'exclure, dès le principe, toute méprise sur la pensée de ceux qui seront chargés de l'exécution des réformes. C'est pourquoi j'ai l'honneur de soumettre à votre examen les questions que j'ai l'intention de poser devant le Congrès et les conclusions en faveur desquelles je solliciterai vos suffrages. Dans le cas où vous ne seriez pas assuré d'assister personnellement au Congrès, je vous serai reconnaissant de m'envoyer, par retour du courrier si possible, ou du moins pour le 22 courant au plus tard, vos réponses, affirmatives ou négatives, aux conclusions ci-dessous.

QUESTIONS

Quel est le but de l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges ? Quelles sont les réformes nécessaires pour que ce but soit atteint ?

CONCLUSIONS

I. Le but idéal de l'enseignement des langues vivantes au lycée est la connaissance de la langue usuelle, c'est-à-dire de la partie de la langue qui, dans une nation, est commune à tout le monde.

II. Le but que notre enseignement doit être mis en mesure d'atteindre dans la pratique, c'est d'apprendre à nos élèves à lire, à écrire et (autant que possible) à parler cette langue usuelle.

III. Notre enseignement a besoin des réformes suivantes : Il faut :

1° Définir nettement son but ;
2° Mettre les sanctions en parfaite harmonie avec ce but ;
3° Dans les programmes, conçus indépendamment de toute méthode d'enseignement, indiquer les connais-

sances que l'élève doit acquérir dans chaque classe ou cycle d'études ;

4° Attribuer aux langues vivantes le nombre d'heures nécessaire, soit au minimum quatre heures par semaine dans toutes les classes ;

5° Maintenir le régime des classes, mais les rendre plus homogènes par l'application sérieuse des examens de passage, et, selon les besoins, par la création de cours de faibles ;

6° Limiter à un maximum raisonnable le nombre des élèves d'une classe ;

7° Faire suivre les élèves par le même professeur pendant toute la durée des études, ou du moins leur éviter des changements de méthode.

IV. Le but étant indiqué et imposé, il est indispensable de laisser aux professeurs le libre choix de leur méthode. Cette liberté a pour raison d'être, et pour limite, l'intérêt de l'élève, qui est :

1° D'avoir un professeur convaincu de la valeur de son enseignement ;

2° De suivre, sans déviation, la méthode où il a été engagé.

Agréez, etc...

Les réponses affluèrent ; je n'aurais pas osé rêver l'accord unanime qui se révéla par 225 adhésions envoyées en quatre jours. A peine deux ou trois restrictions étaient faites sur des points secondaires, pas une sur le principe de la liberté des méthodes.

Ma circulaire eut toufetois une conséquence fâcheuse, que je n'avais pas prévue. Plusieurs collègues qui avaient eu l'intention de se rendre au Congrès crurent pouvoir s'en abstenir, et, plutôt que de demander un congé, me chargèrent de les représenter. Je crois que dans notre section, qui comptait bien deux

cents membres, nous nous trouvâmes au plus une douzaine de professeurs de lycées et collèges.

Et sans doute c'est à cause de notre petit nombre que nous fûmes oubliés encore une fois par M. le Président du Congrès. Et cette prétérition, qui m'obligea dès le début à intervenir, fut peut-être la cause du triomphe que, d'après le témoignage de M. P. P., la réaction a remporté.

Si en effet M. le Président, en énumérant les sections qui allaient se former, n'avait point passé sous silence la section ou sous-section d'enseignement secondaire, ce groupe, à l'exemple des autres, se fût formé immédiatement ; il se serait recruté exclusivement parmi le petit nombre de professeurs de lycées et de collèges présents, qui auraient délibéré séparément, et dont les vœux pouvaient en fin de compte passer pour exprimer la pensée d'une faible fraction du Congrès.

Obligé, à l'ouverture du Congrès, de rappeler l'engagement pris envers nous, à trois reprises, par le bureau de la Commission d'organisation, et de demander dans quelle section devaient se réfugier les universitaires, je fus amené, le deuxième jour de nos séances, notre malheureuse sous-commission n'ayant toujours pas été nommée, à proposer que la première section, ou section pédagogique, à laquelle on nous avait rattachés, voulût bien se constituer tout entière en sous-commission d'enseignement secondaire et discuter mes vœux. Cette nouvelle proposition fut accueillie avec empressement par la section et par le

bureau. Elle était aussi maladroite que possible : elle nous livrait, nous, professeurs de l'Université, à la discrétion d'une assemblée nombreuse et cosmopolite, sur laquelle les organisateurs du Congrès comptaient pour faire triompher leurs idées. Je suis sûr qu'à ce moment-là M. P. P. a été édifié par ma tactique et qu'il ne la jugeait pas encore « delwajal ».

C'est pourtant devant cette assemblée tout entière que nos propositions furent développées ; c'est cette assemblée qui les vota [1] et qui, dans sa dernière séance, ne jugea pas superflu de confirmer par l'adoption d'une formule plus énergique son premier vœu en faveur de la liberté du professeur.

Il appartient au rapporteur du Congrès de faire l'historique impartial des débats et des votes auxquels nos conclusions ont donné lieu. Ce rapporteur n'est pas M. Paul Passy, et je puis espérer que son compte rendu n'aura pas besoin de mes commentaires [2].

L'Enseignement secondaire, 20 octobre 1900.

1. Il me sera permis de faire remarquer ici que ces propositions furent adoptées avant que j'eusse fait mention du nombre considérable de lettres d'adhésion que j'avais reçues et dont la communication aurait pu paraître destinée à influencer le vote de l'assemblée. Je prie les collègues qui ont bien voulu m'écrire pour approuver mes conclusions et m'ont rendu fort de leur appui, de recevoir ici mes sincères remerciements, et parmi les collègues de l'étranger qui m'ont soutenu au Congrès même, je demande la permission de nommer et de remercier spécialement notre compatriote M. *Cohn, professeur à l'Université Columbia* de New-York, dont la parole vibrante a puissamment contribué au succès de notre cause. (1900).

2. A cet « article furieux », le *Maître phonétique* répondit par ce *mot cruel* : Tu t'fâches, donc tu as tort ! qui, depuis, est devenu proverbial.

Le but et les moyens. — Le Livre de lecture

Une réforme profonde de notre enseignement des langues vivantes est nécessaire : c'est l'avis de tous ceux qui ont parlé des langues vivantes dans l'enquête parlementaire, et presque tous ceux qui ont participé à cette enquête ont parlé des langues vivantes.

Sur le sens dans lequel la réforme doit s'accomplir, nous rencontrons à peu près la même unanimité. Les résultats de cet enseignement sont insuffisants, et ils ne sont pas assez pratiques. Il faut donc le fortifier et le rendre plus utilitaire. Les professeurs insistent sur le premier point, le public sur le second. Le public constate en effet que les élèves n'apprennent pas chez nous la langue usuelle, et il veut qu'on cesse de leur enseigner la littérature. Les professeurs, mieux informés, savent que nos bacheliers ne connaissent pas de littérature non plus, et ils désirent que leur enseignement soit orienté vers un but précis, et, afin de pouvoir l'atteindre, soit mis en état de vivre et de marcher.

Dans l'état actuel, l'enseignement des langues vivantes n'est pas progressif. On *fait* de l'allemand ou de l'anglais en Sixième, on en fait en Cinquième, et l'on en fait dans toutes les classes suivantes ; mais, au lieu de s'élever de degré en degré vers un but

suprême, on recommence chaque année à tourner dans le même cercle.

Cette stagnation tient à différentes causes : absence de sanctions sérieuses, absence de programmes précis, manque de temps, classes trop peuplées, pour ne citer que les plus apparentes.

***

Avant tout, il faut savoir où l'on veut aller et, si le baccalauréat existe, indiquer nettement le but par une épreuve d'examen significative et, si l'on peut peut dire, imposante. Cela ne suffit pas ; l'épreuve finale est trop lointaine pour que l'élève l'envisage dès les premières années de ses études ; il faut qu'il s'en rapproche par étapes successives et qu'elle ne soit, elle-même, qu'un dernier examen de passage, plus solennel, si l'on veut, mais non pas plus important que l'examen final de chacune des classes.

Conformément au vœu du public, l'examen final doit porter sur l'aptitude du candidat à manier le vocabulaire de la langue usuelle ; chaque examen de passage aura donc logiquement le même caractère pratique et sera comme une réduction de l'épreuve du baccalauréat, proportionnée à l'âge de l'élève.

Les professeurs de langues vivantes n'ignorent pas quels obstacles s'opposent à l'application rigoureuse des examens de passage ; mais ils ne peuvent faire que ces examens ne soient nécessaires à tout enseignement collectif et plus nécessaires à celui des langues vivantes qu'à tout autre, s'il est vrai que cet enseigne-

ment doive se distinguer entre tous, et notamment de celui des langues mortes, en ce qu'il a pour objet, *non une certaine culture de l'esprit*, mais *la possession réelle et effective* de la langue étudiée.

Si les chefs d'établissement sont obligés de faire fléchir les règlements relatifs aux examens de passage et d'imposer à nos classes des élèves qui n'ont pas la *possession effective* des matières enseignées dans les classes précédentes, il faut de toute nécessité s'attendre à une baisse correspondante du niveau de notre enseignement. Il pourrait arriver ainsi qu'au terme du cours d'études la connaissance et la possession réelle de la langue enseignée ne fût pas donnée à l'élève et que notre enseignement eût échoué, sans que notre méthode ou notre pédagogie fussent responsables de son échec.

Pour qu'un progrès puisse être obtenu avec certitude et constaté d'année en année, il faut que la tâche du professeur soit déterminée pour chaque classe avec autant de précision que possible. Si l'on ne peut pas tracer à l'enseignement d'une langue des limites aussi nettes qu'à celui des sciences ou de l'histoire, on peut du moins fixer assez exactement un *minimum* de savoir pratique et théorique, dont l'élève ait à justifier avant de passer dans une classe supérieure. Plus on précisera ce programme minimum, plus on pourra respecter la liberté qui est nécessaire au professeur pour le remplir, et l'on pourrait concevoir que l'inspection générale elle-même, rompant aves ses traditions, réservât ses investigations et

ses conseils relativement à la méthode aux cas où celle du professeur n'aurait pas produit de résultats satisfaisants.

C'est en vain que l'on aurait fortifié les sanctions et précisé les programmes, si l'on n'élargissait pas le cadre des heures où l'enseignement des langues vivantes a été jusqu'ici enfermé. Deux ou trois heures par semaine peuvent suffire pour donner un enseignement théorique, qui aurait sa valeur, sans doute, mais dont on a résolu de ne pas se contenter. Les *résultats pratiques* que l'on réclame des professeurs ne peuvent être obtenus qu'à force d'*exercices pratiques*, et quelque ingéniosité qu'on puisse déployer dans l'emploi des procédés oraux les plus perfectionnés, il faut arriver en définitive à ce que chaque élève individuellement s'accoutume à parler. Il est donc difficile d'accorder assez de temps aux langues vivantes. Demander pour elles deux heures par jour ne paraîtrait pas excessif, s'il ne fallait, pour les avoir, dépouiller les langues mortes. Six heures par semaine peuvent être considérées comme le strict nécessaire, à condition toutefois que les classes ne comptent jamais plus de vingt élèves.

« S'il est une vérité pédagogique indéniable, dit M. le député Couyba dans son rapport, c'est que l'enseignement oral et pratique est matériellement impossible avec des élèves nombreux. » Et remédiant à l'inconvénient des classes nombreuses par une ingénieuse combinaison du système des classes avec celui des cours, l'honorable rapporteur arrive à donner de neuf

à douze heures par semaine aux langues vivantes pour chaque classe.

Le régime que nous proposons est moins onéreux, plus simple, et, si l'examen de passage est pratiqué avec fermeté, aussi fécond.

***

Aussi bien la combinaison indiquée par M. Couyba émane-t-elle d'une conception de la méthode que nous considérons comme erronée [1]. La méthode comprendrait deux enseignements distincts, l'un théorique, l'autre pratique. L'enseignement théorique embrasserait les exercices écrits et l'étude de la grammaire, et son but serait la connaissance de la langue littéraire. L'enseignement oral au contraire aurait pour moyen et pour fin la pratique de la langue parlée. Cette conception d'un enseignement double et divergent est justifiée, il faut le reconnaître, par nos traditions, par nos programmes, par nos examens. Partout deux fins distinctes sont envisagées, et toujours les réformes réclamées ou réalisées ont eu pour objet d'étendre ou de restreindre la part faite aux exercices écrits et aux exercices oraux, en raison de la préférence qu'on voulait accorder ou à la littérature, ou à la conversation. De cette distinction entre un enseignement littéraire ou écrit et un enseignement pratique ou oral sont nées les vaines querelles entre

1. Cette combinaison serait d'ailleurs très heureuse et suffisamment motivée par l'avantage évident qu'il y aurait à diviser les élèves en petits groupes, afin de les entraîner à la conversation. (1901.)

les méthodes diverses. Les uns, posant en principe que la possession de la langue parlée doit être le but exclusif de notre enseignement, déduisent de ce principe la conséquence qu'il faut renoncer aux exercices écrits ; les autres, sentant que l'enseignement collectif, quel qu'en soit le but, ne peut pas se passer de ces exercices, ne savent tirer argument en leur faveur que de l'utilité intrinsèque des connaissances théoriques et littéraires.

Et pourtant, si l'on examine la question sans prévention, on reconnaîtra que l'enseignement écrit et l'enseignement oral ne se distinguent nécessairement que par la forme et que rien ne s'oppose à ce qu'ils soient identiques quant au fond. On peut imaginer un enseignement écrit qui se renfermerait strictement dans le cercle des conversations les plus triviales, et un enseignement oral qui planerait toujours dans les régions du sublime.

Il est vrai toutefois que la pente naturelle de la méthode écrite incline vers le raffinement littéraire, et celle de la méthode orale vers la banalité des conversations superficielles, et c'est parce que les partisans intransigeants de chacune de ces méthodes se laissent généralement entraîner sur ces pentes, qu'on a été amené, par une confusion de termes autorisée par l'expérience, à dire indistinctement méthode *écrite* ou *littéraire* et méthode *orale* ou *pratique*.

Du fait que la méthode écrite et la méthode orale peuvent s'appliquer également bien à l'étude de la langue littéraire ou à celle de la langue pratique,

résulte la *possibilité* de les combiner en vue d'un but commun, quel qu'il soit ; et du fait que ces deux méthodes, pratiquées exclusivement, conduisent à des excès contraires, résulte l'*utilité* de les combiner, afin qu'elles se servent mutuellement de régulatrices.

Ainsi, à ne considérer que la matière à enseigner, les arguments en faveur de la méthode écrite et de la méthode orale sont de même poids. Mais cette sorte d'équilibre parlementaire semble rompu au préjudice de la méthode écrite, si l'on admet que savoir parler les langues vivantes vaut mieux que savoir les écrire : « C'est en parlant, dit-on, et non en écrivant, que nos élèves apprendront à parler. »

Il faut avoir une idée bien optimiste de la facilité de l'enseignement collectif pour se laisser éblouir par un raisonnement aussi sommaire.

Segnius irritant animos demissa per aurem,
Quam quæ sunt oculis subjecta fidelibus...

Horace l'a dit pour le théâtre, et s'il avait écrit aussi un traité de pédagogie, son bon sens l'aurait répété pour l'école. Puisque l'écriture permet d'arrêter la parole dans son vol rapide, de la fixer sur le papier, de l'emporter chez soi, à qui rendrait-elle plus de services qu'à l'enfant qui reçoit l'éducation, en quelque sorte condensée, de l'école, et à quelle époque l'enfant pourrait-il moins s'en passer qu'à l'âge où l'effort de l'attention est le plus contraire à son tempérament ? Quand on objecte que la nature procède autrement, on oublie que l'école est incapable

d'imiter la nature. Dans la vie, on apprend les langue par *nécessité ;* à l'école, ce facteur tout-puissant fai défaut, et c'est la *volonté*, la faible volonté de l'en fant, qui y supplée. On ne saurait employer trop d'ar tifices pour compenser ce premier désavantage, qui es loin d'être le seul, où le professeur se trouve vis-à-vis de la mère, ou même de la bonne d'enfants, tant de fois citée en exemple.

Etant donné que l'enseignement visuel et l'enseignement auditif peuvent concourir à l'acquisition d'une langue, supprimer l'un des deux n'est pas le moyen de hâter cette acquisition.

***

Non seulement l'exemple de la nature ne peut pas nous tracer notre méthode, mais encore la vie scolaire refuse à notre enseignement la base de réalités que la méthode naturelle trouve dans la vie familiale et sociale. Ceux qui nient cette vérité dans leurs théories la proclament inconsciemment tout les premiers dans leur pratique, en introduisant à l'école sous forme de leçons de choses et de tableaux, non pas la réalité, mais des simulacres de la réalité, et non pas d'une réalité à laquelle la personnalité de l'élève est intéressée nécessairement, mais d'une réalité à laquelle on l'invite à s'intéresser par un acte volontaire, en vue d'un but déterminé. Nous ne prétendons nullement écarter ces procédés, puisqu'ils facilitent à l'enfant l'effort de volonté qu'on réclame de lui ; mais nous proposons de les tenir pour ce qu'ils sont, c'est-

-dire des fictions, de faibles succédanés de la vie, qui e peuvent avoir que des rapports factices, par conséuent très fragiles, avec la vie morale de l'élève.

Et dès lors, s'il est admis qu'à l'école l'acquisition une langue ne peut pas être, comme elle l'est pour enfant vivant dans sa famille, comme elle l'est pour nomme transporté chez un peuple étranger, une onséquence naturelle de la vie ; si elle est au conaire nécessairement le fruit d'une application perévérante à l'étude de la langue par elle-même et our elle-même, il est permis de se demander si, parmi s moyens plus ou moins artificiels usités à l'école our enseigner les langues, le moins artificiel ne resrait pas malgré tout la *lecture*.

Il est vrai, la lecture présente un danger qu'on vite dans l'enseignement par l'aspect. On peut, ar la lecture, acquérir une connaissance, même oprofondie, d'une langue, sans apprendre le moins u monde à la parler. Cette connaissance ayant une aleur propre, on est exposé à s'en contenter et, ès lors, à négliger l'apprentissage de la parole.

Au contraire, l'enseignement par l'aspect s'appuyant ır des objets ou des images et non sur des mots, out l'effort du maître et des élèves se porte sur la arole seule, et par conséquent les élèves ou bien 'apprennent rien, ou bien apprennent à parler : enseignement ne peut pas dévier; mais il ne s'ensuit as qu'il atteigne son but.

Cette alternative entre *tout* et *rien* ne laisse pas ue d'être inquiétante, quand on songe à la légèreté

des enfants et à la difficulté qu'on éprouve à fixer leur attention.

Voilà le danger de l'enseignement par l'aspect, et l'expérience n'a pas encore démontré qu'il soit possible de le conjurer.

Il n'est au contraire rien de plus facile que de préserver la lecture du caractère d'exercice purement visuel : le fait seul d'assigner à l'enseignement un but oral fera non seulement de la lecture elle-même un exercice oral, mais la convertira, ainsi que les exercices écrits, en une source inépuisable d'idées et de formes, dont s'enrichiront les exercices parlés.

Par conséquent, même dans les classes enfantines, auxquelles l'enseignement par l'aspect convient le mieux, il est sage de réserver une place au livre de lecture.

***

C'est au moyen d'un livre de lecture, uniforme pour tous les établissements, qu'on pourrait, à travers toute la série des classes, régler le plus aisément l'acquisition méthodique et graduelle du vocabulaire de la langue courante.

C'est ce livre de lecture, avec un minimum de grammaire qui pourrait, sans gêner la liberté du professeur, *assurer à l'enseignement une unité suffisante, aux examens de passage une base solide, aux inspections un terme de comparaison juste*[1].

1. Objections : 1° Tous les élèves, tous les professeurs, chaque année, passeraient leur temps à étudier ce même livre ? quel supplice ! quelle monotonie ! 2° Qui le fera ? qui l'imprimera ? qui le vendra ? — Réponses : 1° En effet, tous les élèves apprendraient

La réforme ainsi entendue pourrait se traduire dans un programme très concis, dont le premier article, s'adressant *aux chefs d'établissement* en même temps qu'aux professeurs, serait : réussir, ou dire pourquoi.

Quant aux prescriptions relatives à la méthode, si l'on veut bien admettre qu'il est plus difficile et qu'il importe moins de découvrir des procédés nouveaux que de coordonner les anciens en vue d'un but commun, elles se réduiraient à cette règle unique : faire concourir tous les exercices à la pratique de la langue parlée, n'imposer ni lecture, ni travail écrit, qui ne soit la préparation ou le résultat d'un exercice oral.

L'Enseignement secondaire, 1er avril 1901.

La réforme de l'enseignement des langues vivantes

L'esprit du projet de réforme de l'enseignement des langues vivantes dans les lycées, qui sera soumis

ce bréviaire; cela ne les empêcherait pas d'étudier, ni les professeurs de leur enseigner une foule d'autres choses. Ce livre aurait un minimum de pages, une centaine au plus, pour les quatre classes (6e — 3e) auxquelles on le destinerait. 2° L'administration ferait appel à la bonne volonté de quatre ou cinq professeurs pour chaque langue, et, après avoir généreusement rémunéré leur travail, autoriserait tous les éditeurs à le publier, moyennant des droits d'auteur qui seraient versés dans une caisse des bibiothèques de langues vivantes et des bourses de séjour à l'étranger.

prochainement aux délibérations du Conseil supérieur de l'Instruction publique, est nettement exprimé dans la phrase par laquelle M. le ministre a résumé les conclusions de la Commission parlementaire : « On renoncera résolument à faire de l'enseignement des langues vivantes soit une gymnastique intellectuelle, soit un moyen de culture littéraire ». Ces mots, qui paraissent de nature à contenter les esprits utilitaires, ont pu inquiéter quelques-uns de ceux qui craignent de voir diminuer la valeur éducativ de notre enseignement.

Il semble que si les uns peuvent se féliciter à bon droit, les autres s'alarmeraient à tort. La formule qui les inquiète ne peut pas signifier que les langues vivantes seront enseignées désormais de telle façon que l'esprit de l'élève n'en tire point de bénéfice ; elle attire seulement l'attention sur une distinction qu'on tient à établir et qui découle de la conception actuellement prédominante de notre enseignement secondaire. Cette formule veut dire : une différence essentielle doit exister entre l'enseignement des langues mortes et celui des langues vivantes ; dans l'un il importe peu que l'élève acquière la connaissance de la langue étudiée ; nous la tenons pour inutile ou peu s'en faut ; ce qui nous intéresse, ce sont les moyens employés, les efforts dépensés pour arriver à cette connaissance ; l'objet de cet enseignement n'est pas au bout de sa méthode, mais dans sa méthode même. S'il existait un ingénieux procédé pour apprendre le latin aux élèves le jour même où ils revêtent l'uniforme du

lycée, nous nous garderions d'y recourir. Savoir le latin, n'est rien, mais apprendre le latin exerce l'intelligence et cultive le goût. Il en est autrement de l'étude des langues vivantes. Elles aussi, sans doute, pourraient servir de moyen de culture intellectuelle ; mais la place est occupée par le latin ; on ne devra donc étudier les langues vivantes que parce qu'elles sont dans la vie un instrument utile à tous, indispensable à quelque-uns ; il faut dès lors les étudier pour les savoir et non pour autre chose, et si l'initiation soudaine et miraculeuse que nous repousserions quand il s'agit d'une langue morte pouvait procurer à nos élèves le don de l'allemand ou de l'anglais, nous souhaiterions qu'elle s'accomplît : « Il y a lieu, dit M. le ministre, d'adopter les méthodes d'enseignement les plus pratiques et les plus rapides. »

A merveille ! seulement les méthodes les plus pratiques et les plus rapides sont précisément celles qui savent tirer du travail des élèves le meilleur rendement. Le travail est la condition du succès. Le charlatanisme qui prétend enseigner les langues sans douleur ne fait pas de dupes dans l'Université. Aucune connaissance ne s'acquiert à l'école sans efforts persévérants ; ces efforts, qu'on le veuille ou non, constituent une gymnastique intellectuelle, et s'ils ont pour fruit la possession effective d'une langue, ils contribuent à la culture littéraire, puisque comprendre une littérature c'est d'abord savoir une langue.

Le différence entre l'enseignement des langues

mortes et celui des langues vivantes n'est point telle que le premier puisse servir de gymnastique toute désintéressée, sans laisser après lui, comme gain plus ou moins pratique, une certaine possession effective des langues mortes, ni que le second puisse conférer la possession effective d'une langue vivante sans avoir été une gymnastique, non seulement pour la mémoire, mais encore pour le raisonnement. La différence est seulement que dans l'enseignement des langues mortes, c'est le mode d'acquisition, et dans l'enseignement des langues vivantes, c'est l'acquisition elle-même qui importe. Cette distinction contient le principe qui nous guidera dans la recherche de notre méthode.

Mais la réforme serait incomplète et illusoire, si elle se limitait à l'adoption d'une doctrine pédagogique. La Commission parlementaire de l'enseignement estime avec raison que l'organisation de nos études est susceptible d'importantes améliorations.

I

« Il importe, écrit M. le rapporteur Isambert, que les bonnes volontés personnelles trouvent dans l'organisation des études une aide et un soutien, non une entrave contre laquelle elles aient à se débattre dans une lutte épuisante. »

Ces entraves, contre lesquelles plusieurs générations de maîtres ont vainement lutté jusqu'à ce jour, il faut les signaler avec franchise : elles disparaî-

tront, ou toute réforme restera frappée d'impuissance. Il faut reconnaître que la plus gênante est d'autant plus difficile à écarter, qu'elle est dans la nature des choses, de sorte qu'il semble paradoxal de vouloir la briser.

Le premier obstacle, jusqu'ici insurmontable, que rencontre chez nous l'enseignement des langues vivantes, c'est qu'il est accessoire, non pas accidentellement, mais essentiellement.

Un enseignement est accessoire quand il n'a pas pour objet de développer l'esprit de l'élève, et il est évident que la croissance intellectuelle de l'enfant ne peut s'accomplir que dans sa langue maternelle et au moyen des disciplines qui en dérivent ou qui en sont tributaires. La valeur éducative d'une branche quelconque de l'enseignement peut se mesurer à la proportion où elle contribue à étendre et à approfondir chez l'élève la connaissance de sa langue maternelle. Par conséquent, les langues vivantes resteront toujours et nécessairement accessoires dans l'enseignement gréco-latin, et même, et tout aussi bien, dans l'enseignement moderne, dès l'instant qu'elles ne seront pas associées à l'enseignement du français. Dans l'état de choses actuel, tout le monde, élèves, parents, administrateurs, professeurs, a le sentiment plus ou moins net, plus ou moins raisonné, de cette vérité, et chacun, à sa manière et dans sa sphère, collabore à maintenir l'étude des langues vivantes dans une situation subordonnée.

Si cette situation est fatale, ses conséquences ne

le sont pas moins. Il n'est pas juste de dire que l'enseignement des langues vivantes est stérile, ou de nier que ses résultats soient excellents chez quelques élèves. Les professeurs ont le droit d'affirmer que chaque année il sort de leurs classes un petit nombre de jeunes gens assez maîtres d'une langue vivante pour en tirer profit et agrément dans la vie. Mais il est juste de dire que ces jeunes gens forment une exception. Il ne saurait en être autrement : un enseignement qui est accessoire est par cela même un enseignement facultatif. Il ne profite qu'aux élèves de très bonne volonté. La plupart le négligent. On s'en console avec raison, si l'enseignement fondamental, l'enseignement éducateur, est suivi avec profit.

Ainsi s'explique l'incroyable manque d'homogénéité dont souffrent les classes de langues vivantes. Elles ne sont protégées par aucun examen de fin d'année contre l'invasion d'élèves trop faibles, par aucun examen d'entrée contre l'admission d'élèves complètement novices.

L'enseignement distribué à un auditoire aussi disparate ne peut pas être progressif ; n'étant pas progressif, il n'est pas intéressant, et, d'accessoire qu'il est primitivement, il finit par être discrédité, ainsi que le maître qui y use inutilement ses forces. Vienne l'inspecteur général, le professeur a le sentiment que sa classe présente un spectacle lamentable ; l'inspecteur part mécontent, et comme, malgré toute sa puissance, il ne peut rien contre la

vraie cause du mal, ou que même, malgré toute sa sagacité, il ne l'a pas soupçonnée, il médite sur les moyens d'imposer une méthode infaillible.

Une deuxième entrave, qui ne provient pas de la nature des choses, et qu'on ne semble avoir laissé subsister que parce qu'elle a passé inaperçue, c'est le programme, ou plutôt l'absence de programme. Si un programme n'est autre chose que le sommaire des connaissances que l'élève doit acquérir dans chacune de ses classes, on peut dire que l'enseignement des langues vivantes n'en a jamais eu.

Qu'il s'agisse d'histoire, de géographie, de mathématiques, de sciences naturelles, on trouvera pour chaque année dans notre plan d'études l'énumération détaillée des matières à enseigner. Seuls, les programmes de langues font exception.

On le conçoit pour le français : avant d'entrer à l'école, l'élève possède pratiquement sa langue maternelle ; il lui reste à en acquérir la connaissance raisonnée : le programme indique en conséquence au professeur les moyens d'initier graduellement les élèves au mécanisme de la langue qu'ils parlent et écrivent instinctivement ; ce programme ne peut que tracer une méthode, prescrire des procédés d'analyse et de synthèse, être pédagogique, grammatical et littéraire.

On le conçoit de même pour les langues mortes : « L'élève, dit très justement M. Marcel Bernès, qui au lycée apprend des formes grecques ou latines, qui fait des versions ou des thèmes, ne recherche

pas la connaissance de ces langues pour elles-mêmes ; il exerce sa mémoire et sa réflexion sur des matières qui sont de puissants instruments de culture ; il fait l'effort extrêmement utile et déjà personnel qui consiste à transposer des idées d'une langue dans une autre. » C'est-à-dire que méthode et but se confondent, qu'on ne marche pas pour arriver, mais qu'on marche pour marcher.

Ici encore, le programme est donc et doit être un programme de gymnastique intellectuelle : il prescrit des *exercices*.

Dans l'enseignement des langues vivantes, où le but est extérieur à la méthode, les programmes devraient marquer ce but, et indiquer des *résultats*.

Le reproche qu'on fait aux professeurs de langues vivantes de conserver les méthodes des langues mortes rejaillit jusqu'aux auteurs de nos plans d'étude, qui se sont toujours ingéniés à prescrire minutieusement des procédés d'enseignement, sans jamais définir les aptitudes pratiques et la portion de connaissances que l'élève doit acquérir d'année en année.

Ce défaut des programmes devient nécessairement aussi le défaut des inspections. Les professeurs sont jugés, non sur les résultats obtenus, mais sur l'usage qu'ils font, ou semblent faire, des procédés qui leur sont recommandés, et notamment de ceux que les inspecteurs préfèrent personnellement. Le maître qui se conforme à ce que l'inspecteur considère la comme bonne méthode sera excusé d'avoir des

élèves faibles ; celui qui en applique une autre se flatterait vainement de ses succès : ils sont dus au hasard, obtenus en contrebande de la méthode orthodoxe. Il y a là une erreur manifeste, et l'on devrait, en cette matière, tout subordonner au résultat, et admettre que la fin justifie les moyens.

Cela ne veut pas dire que ceux qui dirigent l'enseignement des langues vivantes doivent se désintéresser des méthodes, mais seulement que les indications relatives à la méthode ont leur vraie place dans les instructions générales qui servent d'introduction aux programmes, et non dans ces programmes eux-mêmes, et que le vrai rôle de l'inspection est de veiller à ce que les programmes soient exécutés. Là où ils ne le seraient pas, c'est-à-dire là où les résultats prescrits feraient défaut, l'inspection rechercherait les causes de l'insuccès, qui peuvent être dans l'application d'une mauvaise méthode, mais qui peuvent aussi se trouver ailleurs.

Etant accessoire, manquant de programme, l'enseignement des langues vivantes était un admirable champ d'expérience pour les méthodes. Toutes s'y donnèrent rendez-vous, et le champ d'expérience devint champ de bataille, et aussi parfois champ de foire.

Et de toutes les expériences, de toutes les discussions et de toutes les polémiques, une vérité se dégage : c'est qu'aucune méthode ne fera jamais prospérer un enseignement qui cumule ces deux infirmités, d'être accessoire et de n'avoir pas de programme.

Le point de départ de la réforme, si on la veut féconde, sera : 1° d'assimiler, si possible, l'enseignement des langues vivantes aux enseignements principaux ; 2° de lui tracer un programme indiquant avec toute la précision possible le but qui doit être atteint année par année. Quant à l'unification des méthodes, il est sage de la préparer dans la mesure où elle est possible et désirable ; des instructions mettront en lumière les vérités acquises ; mais l'accord des méthodes s'accomplira spontanément, par la force des choses, une fois qu'il aura sa raison d'être : il sera le corollaire du programme, quand nous aurons un programme.

II

L'étude des langues vivantes, accessoire dans notre système d'éducation, ne sera prospère que si elle cesse d'être facultative, et elle restera facultative aussi longtemps qu'elle sera accessoire.

Si l'on veut qu'elle prospère et si l'on tient à sortir de ce cercle vicieux, il faudra admettre que certaines matières de notre enseignement, sans avoir pour objet de participer à la culture intellectuelle de nos élèves, peuvent être un supplément indispensable à leur éducation. Celle-ci, donnée à l'aide du français et des langues mortes ou des sciences, serait complète assurément, mais quoique complète, elle serait reconnue insuffisante pour la vie pratique, si elle ne comprenait en outre certaines

connaissances utiles, au nombre desquelles on s'avise de ranger les langues étrangères. Il faudra donc que ces langues, tout accessoires qu'elles sont, soient assimilées aux matières fondamentales, qu'elles soient considérées et traitées comme telles par les élèves, par les parents, par les chefs d'établissement.

On pourrait aller plus loin et démontrer qu'elles auront besoin d'une protection spéciale, d'un privilège sur les autres matières, non seulement afin de pouvoir maintenir leur importance de convention à côté du prestige naturel des disciplines éducatives, mais encore parce que l'enseignement des langues vivantes est le seul qui soit mis en demeure, sous peine d'être déclaré stérile, de fournir des résultats immédiatement et pratiquement utilisables dans la vie.

Le succès de l'enseignement pratique des langues vivantes est étroitement lié aux examens de passage. Dans un enseignement théorique, il est certes fâcheux pour le professeur et pour les élèves bien préparés d'avoir sans cesse, par égard pour les retardataires, à revenir sur la route déjà parcourue ; mais du moins ces retours sont-ils possibles ; souvent même ils sont utiles aux élèves les plus avancés, en les ramenant aux principes qu'ils pourraient perdre de vue. Mais un enseignement qui doit aboutir à des applications pratiques, et par conséquent consister en grande partie en exercices pratiques, est matériellement impossible dans une classe où une partie des élèves

ne peut pas suivre ces exercices. On a le droit de refuser l'entrée d'une classe aux élèves mal préparés ; on n'a pas le droit, une fois qu'on les a admis, de les négliger.

Le sévérité des examens de passage, loin de rebuter les élèves et les parents, causerait moins de mécontentements qu'un régime de tolérance excessive, qui porte préjudice à la fois aux laborieux qu'il retarde et aux indolents qu'il conduit à l'échec final.

Le savoir, le zèle, la méthode des professeurs sont des facteurs importants dans le produit de leur enseignement ; mais ils ne sont pas les seuls, et il est nécessaire que toutes les responsabilités soient mises en lumière et qu'elles soient courageusement et loyalement acceptées.

Dans cet ordre d'idées, il est désirable que, sur les feuilles d'inspection fournies annuellement par chaque professeur à son inspecteur général, le nom de chaque élève soit accompagné de la note qu'il a obtenue à la sortie de la classe précédente et à l'entrée de sa classe actuelle.

Des sanctions équitables supposent des programmes précis. Ces programmes sont encore à créer ; nous avons vu comment et pourquoi ils sont restés confondus avec les méthodes ; il faut les en distinguer. Il est possible de prévoir pour chaque classe les résultats effectifs que le professeur doit obtenir, c'est-à-dire de fixer la portion de vocabulaire que ses élèves devront être capables de mettre en pratique,

oralement ou par écrit. S'il est admis que le vocabulaire usuel sera assimilé dans les quatres années qui s'étendent de la Sixième à la fin de la Troisième, il faut diviser ce vocabulaire, soit en quatre tranches successives, soit plutôt et plus logiquement, en quatre couches superposées, correspondant chacune au degré de développement intellectuel de l'enfant qui doit en prendre possession. Ces couches de vocabulaire ne seraient pas d'égale profondeur sur toute leur étendue, mais pour chaque année, telle ou telle partie, plus appropriée à l'âge des élèves, serait approfondie davantage. Une commission de professeurs serait chargée de cette répartition du vocabulaire usuel. Ce travail ne présenterait aucune difficulté; l'expérience le perfectionnerait; ses imperfections mêmes n'en diminueraient guère l'utilité pratique [1].

Ce vocabulaire-programme donnerait à notre enseignement l'unité qui lui manque et qu'on cherche vainement dans la méthode. Il constituerait pour les professeurs et pour les élèves, non pas un instrument de travail, mais un guide.

Une œuvre plus longue et plus délicate, mais non moins nécessaire, consisterait à rédiger un livre de lectures graduées contenant le vocabulaire de chaque classe [2]. Ce livre écarterait un danger du

1. Voir dans l'article sur l'enseignement de l'allemand dans les écoles normales, pp. 5 à 7, un procédé pratique pour dresser ce vocabulaire.

2. Voir ci-dessus, p. 156, et note.

vocabulaire-programme : c'est l'étude décevante des listes de mots, qui est le procédé le plus naïf des méthodes les plus surannées. Le livre de lecture présenterait à l'élève les mots dans leur cadre naturel et habituel ; il offrirait au maître des sujets d'exercices variés, de reproduction, de traduction, de conversation. Grâce à l'unité et à la précision qu'il mettrait à la base de notre enseignement, il serait un instrument commode pour les examens de passage et les inspections. Ne contenant que le minimum de ce que chaque élève devrait savoir, il imposerait le minimum de gêne à l'initiative du professeur, qui pourrait et devrait compléter par ses leçons les connaissances dont ce livre contiendrait le noyau.

Les deux réformes qu'on vient d'exposer supprimeraient le double obstacle qui arrête l'enseignement des langues vivantes. Elles lui permettraient d'être progressif et lui assureraient l'unité nécessaire. Mais elles seraient loin de suffire. Un enseignement ne peut être pratique, s'il lui manque l'élément principal de toute pratique, le temps. On mesurera au résultat qu'on veut obtenir le nombre d'heures qu'on devra nous accorder ; mais on s'inspirera nécessairement de cette considération que pour apprendre une langue étrangère aussi bien que l'on sait sa langue maternelle, ce n'est pas un certain nombre d'heures par semaine, mais des années entières qu'il faudrait y consacrer.

Enfin, pour que le temps soit bien employé, il faut que le maître puisse se trouver pendant la classe

n communication constante et directe avec chacun le ses auditeurs, que par conséquent l'auditoire oit aussi peu nombreux que possible [1].

III

Quelle sera la méthode à suivre ? Cette question si controversée perdra beaucoup de son importance, i nous considérons comme acquises les réformes que nous venons de reconnaître nécessaires. Le but tant bien fixé, les programmes étant conçus de telle orte que le programme spécial de chaque classe narque un degré dans l'acheminement vers le but inal, toute méthode qui prendrait une autre direction e trouve virtuellement condamnée et sera spontanément exclue par l'expérience.

Quelques-uns prétendent qu'il est une méthode lont une expérience déjà trop longue a fait justice t que c'est justement à celle-là que la plupart des rofesseurs restent attachés avec une fidélité superstitieuse. Il importe de faire cesser un malentendu qui existe sur ce point entre les professeurs et le ublic.

Le public ne comprend pas pourquoi les pédagogues s'obstinent à ne pas appliquer la méthode naturelle, qui commence par la parole et qui est i aisée à suivre. Il ne voit pas de différence entre

1. Une circulaire ministérielle a fixé à 25 au maximum le nombre les élèves d une classe de langues vivantes, en reconnaissant que ce hiffre est encore excessif.

l'école et la vie réelle. Or il y a un abîme qu'on ne parviendra jamais à combler ; c'est que dans la vie on ne s'instruit pas en étudiant, mais en agissant, tandis qu'à l'école il faut étudier pour s'instruire. Dans la vie, les mots *étude* et *action* forment une antithèse, tandis qu'à l'école ils sont synonymes ; l'action s'appelle étude. Voilà pourquoi la méthode naturelle, qui consiste à apprendre une langue sans l'étudier, à l'occasion des actes de la vie quotidienne, ne peut pas réussir à l'école, telle que nous la possédons, où l'enfant est élevé artificiellement à l'écart de la vie. Toute méthode scolaire, qu'elle s'appelle directe, indirecte, naturelle, maternelle ou pratique, astreint l'élève à appliquer pendant une certaine partie de sa vie sa volonté à une étude déterminée.

L'erreur du public est entretenue par certains promoteurs de méthodes soi-disant nouvelles, qui ont promis (et certes ils étaient sincères, et dans leur ardeur réformatrice il ont été eux-mêmes dupes de leur rêve) de rompre avec les anciens procédés scolaires, avec tous les exercices livresques et ennuyeux. « Non, croyez-moi, s'est-on écrié, la Nature n'a pas créé ces petites têtes blondes, ces petits museaux si gentils pour brouter du papier. Allons, mes petits hommes, fermez-moi tous ces livres et cahiers ! relevez-moi ces petits minois si éveillés, et, les yeux dans les yeux, écoutez la parole vivante du maître ! » Ah, oui ! *écoutez !* les yeux dans les yeux, *écoutez !* Pense-t-on que ce soit si facile à ces petites têtes

blondes, à ces petits minois si éveillés ? Aussi quand il s'agit de mettre en pratique la méthode naturelle, ceux-là mêmes qui l'opposent aux méthodes paperassières, commencent-ils par remplacer les anciens livres par des livres nouveaux, qui renferment en général beaucoup plus de papier et dégagent certainement plus d'ennui, si l'ennui continue de naître de l'uniformité.

Personne ne songeant sérieusement à enseigner les langues vivantes par la méthode naturelle, nous n'avons à nous occuper ici que des méthodes scolaires et à examiner les avantages ou les inconvénients particuliers, soit à la méthode déductive, soit à la méthode inductive, soit enfin à la méthode directe, qui ajoute l'intuition à l'induction.

La méthode déductive considère une langue comme une œuvre de la raison, une sorte de science exacte, dont la grammaire contient les principes. Son exercice de prédilection est le thème, sorte de problème qui consiste à former à l'aide des mots étrangers correspondant aux mots de la langue maternelle, des phrases conformes aux formules grammaticales. Cette méthode est incapable de découvrir et de pénétrer le génie d'une langue ; elle ne s'y applique même pas. Prenant pour base la forme que revêt la pensée dans la langue de l'élève, considérée comme la forme rationnelle du langage, elle crée la langue étrangère ; mais il lui est impossible de créer l'organisme complexe, délicat, plein de nuances et de mystères, dont la grammaire ne fixe que les traits les plus accusés

et les plus généraux. Le résultat de cette méthode (et elle n'en cherche et n'en promet point d'autre) est l'élaboration d'un schéma de la langue étrangère, d'une sorte de monstre intermédiaire entre deux idiomes et manquant des traits caractéristiques de chacun d'eux, langue d'un caractère universel, c'est-à-dire sans caractère, d'où le sentiment et la vie sont absents.

Toutes les fois qu'on a voulu faire la critique de l'enseignement universitaire des langues vivantes, on a commencé par lui prêter un goût exclusif pour ce système, qui fait de l'étude d'une langue une sorte d'algèbre. S'il est vrai que la méthode déductive compte encore quelques partisans, il est juste de constater que toujours, même quand elle régnait sans conteste, elle a su faire une part à la lecture, que, par conséquent, elle a eu pour correctifs l'observation et l'induction. Il faut dire aussi que la méthode déductive, incapable d'enseigner une langue avec les particularités idiomatiques qui en font l'originalité et le charme, peut fort bien mettre l'élève en état d'écrire et de parler cette langue conventionnelle, ce jargon hybride, mais grammaticalement pur, et après tout intelligible, qu'il a bâti à l'aide du dictionnaire sur les plans des grammairiens. Et cette méthode est même la plus rapide de toutes, parce qu'elle ignore les vraies difficultés. Pour passer de la théorie à la pratique, elle n'a qu'à joindre au thème la connaissance des vocables. Posséder sa grammaire, appliquer couramment les règles, savoir les mots usuels par cœur, n'est-ce pas assez pour se

faire entendre ? De là un outillage et un programme très simples ; petite grammaire, petits exercices de grammaire, vocabulaire groupé d'après le sens.

La méthode inductive a des visées plus modestes en apparence, mais plus ambitieuses en réalité ; elle n'entreprend pas la genèse d'une langue ; mais elle veut la comprendre telle que le peuple étranger l'a créée, et l'employer comme il l'emploie. Elle prend donc pour point de départ la langue étrangère elle-même, l'analyse pour la connaître et l'observe afin de l'imiter. Elle la prend sous la forme de textes imprimés, c'est-à-dire sous sa forme la plus matérielle et la plus accessible à l'élève. Par la lecture, elle rend à cette parole figée sa forme orale et vivante. Au moyen de la traduction, elle en éclaircit le sens ; elle la confie ensuite à la mémoire, et enfin, par des exercices d'imitation oraux et écrits, en faisant reproduire d'abord les mêmes idées, puis des idées analogues, elle habitue l'élève à l'adapter à l'expression de sa propre pensée. Au fur et à mesure que l'enfant se familiarise avec la langue étrangère, la langue maternelle s'efface, et à la traduction succèdent la composition et la conversation [1].

Cette méthode a fait ses preuves ; on peut affirmer qu'elle a conduit à la possession effective d'une langue étrangère un grand nombre de nos élèves, et tous les professeurs de langues vivantes, *sans exception.* Aussi n'a-t-elle jamais été attaquée par

1. Voir à ce sujet l'intéressante circulaire de M. Duruy, p. 105.

les détracteurs de l'enseignement universitaire. Les promoteurs d'une réforme radicale dirigent toutes leurs critiques contre la méthode déductive ou grammaticale, dont ils triomphent aisément, puis, par une assimilation injuste, englobant dans une même condamnation les deux méthodes indirectes, celle qu'ils ont discutée et celle qu'ils passent sous silence, ils concluent à l'adoption de la méthode directe.

A l'étranger, en Allemagne notamment, où la méthode déductive s'est maintenue bien plus longtemps qu'en France, pratiquée dans la plupart des gymnases par des professeurs parlant peu ou mal la langue qu'ils enseignaient, la réforme qui, à l'heure actuelle, s'accomplit irrésistiblement, consiste à substituer à l'ancienne méthode la méthode inductive, telle qu'on vient de la caractériser. En Allemagne comme en France, un très petit nombre de réformateurs sont allés d'un bond jusqu'à la solution violente qui consiste à écarter dès le début des études la langue maternelle de l'élève, sous prétexte que l'enfant qui vient de naître ne traduit pas, et parmi ceux qui ont tenté cette expérience, plusieurs sont arrivés à confesser publiquement leurs déceptions. Ceux qui persévèrent et qui réussissent attribuent modestement à la méthode les succès qu'ils doivent à leur talent exceptionnel et que des talents moindres obtiennent avec d'autres méthodes.

La méthode directe ne s'est guère signalée en France que par sa polémique ; les résultats positifs

qu'elle promet, et qui sont séduisants, dépendent de la réalisation de certaines réformes. Ces réformes sont précisément les mêmes que nous demandons tous : du temps, des classes homogènes et peu nombreuses, des programmes, des sanctions. Mais la méthode directe se considère comme seule capable de profiter de ces améliorations ; elle aura en tout cas puissamment contribué à les faire accorder, puisqu'il a été admis, partout où l'on a voulu l'expérimenter, qu'elle n'était pas viable dans les conditions qui étaient normales pour les méthodes anciennes. Et c'est là un service rendu par les partisans de la méthode directe à l'enseignement des langues vivantes.

Ensuite ils ont insisté sur la nécessité de pratiquer le plus possible, oralement et par écrit, le vocabulaire usuel. Il est certain que notre enseignement n'atteindra jamais le but pratique qu'on veut lui fixer, s'il n'assure pas l'étude méthodique et la pratique courante du langage familier. D'autres l'ont dit avant nos néophilologues ; mais ceux-ci ont été entendus, et voilà un deuxième mérite que nous nous plaisons à leur reconnaître.

Que vaut maintenant leur méthode en elle-même ? Quels en sont les avantages ou les inconvénients ? C'est la question qui nous reste à résoudre et que nous allons examiner impartialement.

Ce qui caractérise la méthode directe, ce n'est pas de rejeter ou d'admettre le livre, de restreindre ou d'étendre plus ou moins l'enseignement visuel

ou l'enseignement oral; ce n'est même pas de prendre comme point de départ la réalité ou l'image ; la méthode indirecte est capable de tout cela. On a pris un peu l'habitude d'inscrire à l'actif de la méthode directe tout ce qui peut se faire de bon dans notre enseignement, jusqu'à l'admirer d'avoir dix heures de classe par semaine dans tel établissement libre. Mais pour juger des mérites propres à la méthode directe, il faut voir en quoi elle consiste essentiellement. Ce qui la caractérise et lui fait donner son nom, c'est la prétention de supprimer la langue maternelle, c'est-à-dire la traduction, dans l'enseignement des langues étrangères.

Que gagne-t-on à abolir l'usage de la traduction ?

On y gagne évidemment d'en empêcher l'abus. La traduction a lieu sous deux formes ; la version et le thème. On peut abuser de l'une et de l'autre. On abuse de la version, quand on en fait un exercice de style français, alors qu'on est chargé seulement d'enseigner l'allemand ou l'anglais. On abuse du thème, quand on le considère à la fois comme le moyen unique et la fin de l'enseignement.

Quand la méthode indirecte ne sait pas où elle va, ou quand elle va où elle veut, c'est-à-dire quand elle travaille sans programme, elle peut se laisser entraîner à ces abus. Elle peut donner un enseignement trop littéraire ou trop grammatical. En excluant la langue française, la méthode directe remédie radicalement à de semblables errements.

Elle pense recueillir du même coup un second

avantage : la classe se faisant en langue étrangère, l'élève vivra pendant quelques heures chaque semaine comme en pays étranger ; son oreille, ses organes vocaux s'accoutumeront plus vite à la prononciation ; il ne sera plus dérouté par le passage incessant d'une langue à l'autre ; il pensera et parlera en allemand ou en anglais.

Il y a ici une part de vérité et une part d'exagération. Il est avantageux pour l'élève d'entendre et de prononcer lui-même le plus souvent et le plus longtemps possible les mots étrangers ; mais il ne saurait penser dans une langue qu'il ne connaît pas encore. Ou il pensera en français, ou il ne pensera pas. C'est à ne rien penser qu'il devra s'appliquer au début, sous peine de verser dans la traduction. Que l'on prenne pour base de l'enseignement la réalité et l'image ou les textes étrangers, si l'on suscite chez l'élève un travail cérébral, il s'accomplira au moyen de sa langue maternelle.

On en convient, du reste, mais on réplique que le but étant d'accoutumer l'enfant à penser en langue étrangère, le moyen d'y arriver vite n'est pas de se servir de propos délibéré de la langue maternelle, mais au contraire de l'écarter autant qu'on peut, dût-on n'y réussir qu'imparfaitement au début.

Ce raisonnement semble judicieux, et l'on s'y rendrait volontiers, si l'abandon plus ou moins réalisable, plus ou moins effectif et sincère de la langue maternelle n'entraînait pas des inconvénients au prix desquels ses avantages seraient achetés trop cher.

Quelque méthode qu'il suive, l'esprit de l'élève a une double opération à effectuer : d'abord apprendre les expressions correspondant à certaines idées, puis s'habituer à les employer pour émettre ces idées. Le travail du professeur consiste donc à fournir d'abord à l'élève les expressions qu'il doit retenir, puis les idées qu'il doit énoncer.

La méthode directe rattache ses leçons de mots soit à la réalité ou à des images qui y suppléent, soit à des lectures. Dans les deux cas, en repoussant la langue maternelle, que l'instinct lui crie d'appeler à son aide, elle se plaît à aggraver les difficultés naturelles, qu'il faut toujours surmonter. Elle agit comme ces pèlerins qui, non contents de parcourir une route longue et fatigante, veulent augmenter leur mérite en la parcourant à reculons.

En s'appuyant sur la réalité ou l'image, on déploie un appareil considérable pour enseigner ce qu'il y a de plus aisé dans une langue, ce qui se grave le plus vite dans toutes les mémoires, les noms des objets qui tombent sous nos yeux, et dont la liste dictée ou imprimée serait sue en un temps extrêmement court. C'est la partie d'une langue que les voyageurs ou les touristes qui se rendent à l'étranger peuvent apprendre en wagon. Aussitôt que les objets sont nommés, c'est-à-dire que le plus facile est fait, l'image devient moins précise ; les objets et les personnages ont certaines qualités, font certains actes, ont certains rapports ; mais ces qualités, ces actes, ces rapports sont multiples, et alors qu'un simple

mot en français pourrait les éclaircir, le professeur, lié par son vœu, recourt à une mimique compliquée, que l'élève interprète plus ou moins sûrement, et en français, sans aucun doute. A mesure qu'on essaie de s'éloigner des constatations matérielles pour s'engager dans le domaine intellectuel et moral, l'image devient plus énigmatique.

Il résulte de cette difficulté incontestable du passage du concret à l'abstrait, que la méthode intuitive ne se dégage qu'avec une fastidieuse lenteur du vocabulaire le plus terre à terre. Ceux qui seraient disposés à s'applaudir de cette impuissance et à y découvrir un profit pour l'étude de ce qu'ils appellent la langue pratique, se font une idée fausse du langage de la conversation.

Dans l'entretien le plus banal, les substantifs concrets et les adjectifs marquant la forme ou la couleur sont noyés dans la masse des mots abstraits. Rien n'est plus contraire à la nature que les procédés d'inventaire dans lesquels s'emprisonne indéfiniment la méthode dite intuitive. Il est très vrai que dans l'étude des langues il faut aller du concret à l'abstrait; mais il ne faut pas s'y acheminer d'un mouvement uniforme et par une évolution lente, prolongée pendant des années ; il faut opérer ce passage chaque jour, et dès le début et à tout propos.

Quand la méthode directe s'appuie sur les textes, elle trouve bien les expressions dans leur groupement naturel et un mélange normal du concret et de l'abstrait ; mais en se privant de la traduction pour

expliquer ces textes, elle exige de chaque élève un effort de divination bien plus pénible que celui de la traduction et bien moins sûr de son résultat.

La psychologie du lycéen permet de présumer que dans une classe de petits Champollions penchés sur des hiéroglyphes, ce ne sera qu'une faible minorité qui se livrera consciencieusement et avec succès au travail de combinaisons d'où doit jaillir la lumière, et qu'une fois livrés à eux-mêmes pour des travaux domestiques, ils auront recours, comme le grand Champollion l'eût volontiers fait lui-même, à quelque bon dictionnaire hiéroglyphico-français.

Ainsi le vocabulaire étranger s'acquiert difficilement par les méthodes directes. Elles obéissent à un principe nouveau, celui du plus grand effort ; et elles se vantent de dépenser plus d'activité que les méthodes indirectes; cela est vrai ; mais pourquoi s'en vanter, si c'est pour aboutir à de moindres résultats?

Quand le vocabulaire est connu des élèves, il faut les exercer à l'employer. La méthode directe fait alors machine arrière et amène l'enfant par questions successives à répéter ce qu'il a appris. Le procécédé est utile et commode ; mais il est insuffisant ; il consiste en une répétition machinale de phrases apprises par cœur ; il n'est qu'une préparation à un travail plus libre et plus spontané. La méthode indirecte obtient cet effort personnel par le thème d'imitation, qui consiste à exprimer au moyen des formules extraites des textes étudiés des idées analogues à celles que contiennent ces textes. On dit que par

ce moyen l'élève n'exprime pas sa pensée personnelle, mais traduit servilement celle d'autrui. En effet, il exprime une pensée qu'il n'a pas conçue et son travail se borne à trouver la forme appropriée à cette pensée étrangère, qui peut l'intéresser plus ou moins vivement. Mais est-il besoin de réfuter la prétention de la méthode directe de faire exprimer par l'élève ses idées personnelles ? Une telle assertion ne supporte pas l'examen. Tous les élèves d'une classe de langue expriment en même temps, tout haut ou tout bas, la même idée : celle que le professeur juge opportun qu'ils expriment; l'activité intellectuelle de l'élève ne peut s'exercer que sur la recherche de la forme ; elle est donc réduite à son minimum dans la méthode qui désarme le raisonnement au profit de l'imitation instinctive. C'est précisément dans ces classes où l'élève n'a pas la peine de penser que règne la plus grande activité matérielle. C'est là qu'à chaque question du professeur un chœur de voix empressées répond toujours instantanément : « Qu'est ceci ? — Ceci est une table ! — Comment est la table ? — La table est large ! » Voilà leur opinion. Ces exercices sont une gymnastique, une excellente gymnastique, modérément intellectuelle, mais très pratique ; ils préparent à exprimer plus tard, s'il y a lieu, une pensée personnelle ; mais la qualité qui les distingue le moins, c'est la spontanéité[1].

1. Ou plutôt l'*intellectualité*. Notre distingué collègue M. Laudenbach, qui, à mon sens, est le seul parmi nos théoriciens de la méthode directe,

De ces considérations il ressort que la méthode directe est en désavantage pour les deux opérations fondamentales de l'étude des langues : l'acquisition du vocabulaire est plus compliquée, son emploi est plus monotone.

Ces défauts inhérents au système ont plus ou moins de gravité suivant le milieu où il est appliqué. Et c'est précisément dans nos lycées qu'il se trouve dans les conditions les plus défavorables.

Dans les discussions sur la meilleure des méthodes, on a coutume d'envisager le professeur parfait et la classe idéale. Supposons que les influences bienfaisantes qui agissent sur le professeur finissent en effet par le guérir de toute infirmité humaine ; il n'aura jamais devant lui la classe idéale, composée d'élèves égaux en intelligence, et surtout en bonne volonté. Voilà l'obstacle, le frottement inévitable, qui ralentit et arrête la marche de la méthode directe. Elle exige de l'élève une présence matérielle et intellectuelle ininterrompue ; toute absence, toute distraction crée une lacune qu'aucun effort personnel ne peut combler. Une fois distancé, l'enfant ne peut rejoindre ses camarades que si le maître leur fait marquer le pas en l'attendant, et c'est en effet ce que l'on voit se produire dans la réalité. Observez

---

qui ait cherché et réussi à construire son système sur un fondement scientifique solide (mais qui, s'absorbant dans la psychologie de l'*enfant*, me semble avoir perdu de vue la psychologie de l'*élève* et de la *classe*), reconnaît si bien le caractère psittacique de ces exercices de conversation, qu'il propose d'appeler la méthode à ses débuts *méthode subconsciente* ou *kinesthésique*.

la méthode directe dans n'importe quelle classe ; vous la trouverez toujours très vivante, très active, et toujours au commencement.

Conséquence inévitable : l'élève intelligent et désireux d'apprendre est sacrifié. La méthode indirecte lui permet de devancer les condisciples moins bien doués ; elle fait appel à sa raison, l'invite au travail indépendant, à la lecture, avec l'aide du dictionnaire, et même de la grammaire. Soumis à la méthode directe, l'élève ne peut ni lire ni raisonner ; le travail domestique est suspect, et réduit à un minimum qui inquiète jusqu'aux mères de famille. L'enfant suit docilement son maître, pas à pas, ne regardant ni à droite ni à gauche, comme s'il marchait entre deux murs.

Une méthode qui manque de perspective ne peut former une élite, et dans nos lycées, où tout le monde peut entrer, un enseignement qui règle son progrès sur l'allure des moins capables ne peut que rester au-dessous de la médiocrité même[1].

La méthode directe semble s'exagérer son importance : elle se considère comme un tout; mais elle n'est qu'une partie d'un tout, qui s'appelle la méthode inductive. Elle est née d'une révolte semblable à celle des membres contre l'estomac. La langue et l'oreille ont voulu s'affranchir du cerveau, qui ne sait que comprendre et connaître, tandis qu'elles

1. Cette conséquence de l'application de la méthode directe est officiellement admise, et l'on a recommandé aux professeurs d'éviter que dans leurs classes il se forme une *tête* et une *queue*.

se flattent de pratiquer. Les néophilologues ont dit : la grammaire et la traduction n'ont jamais donné l'aptitude à se servir d'une langue, et ils ont eu raison ; ils ont ajouté : il faut donc les supprimer, et ils ont eu tort. Ils auraient dû dire : on demandera à la grammaire et à la traduction ce qu'elles peuvent donner et non autre chose. La langue maternelle est l'instrument et le véhicule nécessaire, ou pour le moins infiniment utile, pour parvenir à toute connaissance, même à celle d'une autre langue ; il faut la faire servir à ce but. A mesure que cette connaissance est acquise, les procédés d'acquisition deviennent inutiles et ce sont les procédés d'entraînement et d'application, les procédés directs, qui doivent intervenir, afin de transformer le *savoir* en *pouvoir*, autrement dit en *possession effective*.

Nous voyons depuis quelque temps, en France et en Allemagne, plusieurs des promoteurs les plus actifs de la méthode directe y apporter des « tempéraments », qui ne sont qu'un retour partiel vers la traduction. Elle leur inspire de la défiance et une sorte de crainte superstitieuse, à cause de la mauvaise réputation qu'elle s'est faite et qu'ils ont exagérée ; mais ils sentent qu'elle peut être une auxiliaire précieuse, et s'ils n'en recommandent pas l'usage modéré à leurs disciples, c'est qu'ils appréhendent que ceux-là, moins fermes dans la foi, ne se laissent entraîner aux excès.

De son côté, la méthode indirecte ne se conçoit que comme un acheminement à l'emploi exclusif

de la langue étrangère ; elle doit donc se priver de l'aide du français graduellement, dans la mesure où la langue étudiée pourra le remplacer. On peut espérer lès lors que les nouveaux programmes, précisant le but pratique à atteindre à chaque degré des études, et offrant ainsi pour la première fois aux diverses méthodes un terrain d'émulation nettement délimité, rapprocheront rapidement les deux systèmes antagonistes, et que le pédantisme et l'empirisme seuls continueront d'opposer l'une à l'autre deux doctrines qu'une saine pédagogie s'est depuis longtemps appliquée à concilier.

Revue Internationale de l'Enseignement, 15 octobre 1901.

La paix dans l'enseignement des langues vivantes

En 1901, une commission, chargée d'élaborer de nouveaux programmes, avait abouti, dans de longues et pénibles séances, à un compromis, où les procédés de la méthode de traduction, quoique délibérément subordonnés au principe et aux procédés de la méthode directe, bénéficiaient d'une large tolérance.

La circulaire ministérielle du 13 novembre 1901 fera époque dans l'enseignement des langues vivantes en France. Depuis 1871, deux méthodes, la grammaticale et la maternelle, étaient aux prises : la Guerre de Trente Ans est terminée ; elle aboutit, naturelle-

ment, à l'équilibre européen, résultat qui, selon Schiller, suffirait à lui seul à réconcilier le cosmopolite avec les horreurs de cette guerre.

Il est vrai, la méthode directe triomphe ; mais elle triomphe dans les limites où tous les professeurs soucieux d'un enseignement pratique souhaitaient qu'elle triomphât. La méthode directe triomphe, non pas comme une petite minorité de ses adeptes le rêvaient, en substituant en bloc ses procédés aux procédés de la méthode indirecte, mais selon le vœu de ceux qui désiraient garder des anciennes méthodes et accepter de celles qui se disent nouvelles tout ce qu'elles ont de bon.

Dans la *Revue internationale de l'Enseignement* (15 octobre 1901), je disais de la méthode directe qu'elle s'exagérait son importance en se considérant comme un tout, alors qu'elle n'est qu'une partie d'un tout, qui s'appelle la *méthode inductive*. C'est ce tout, c'est la méthode inductive, que M. le ministre désigne sous le nom de méthode directe.

Qu'importe le nom ? Pour les professionnels de la pédagogie, méthode directe signifie suppression absolue de la traduction et particulièrement de ce pelé, de ce galeux qui s'est usé au service des langues mortes et qu'on nomme le thème.

Dans la circulaire ministérielle, méthode directe signifie subordination des exercices écrits aux exercices oraux, orientation de tout l'enseignement vers la pratique, lecture de textes usuels, intervention de la vie réelle dans le travail de l'école.

Mais *la liberté, l'initiative et l'ingéniosité du maître, ans lesquelles il n'y a pas d'enseignement vivant,* nous sont formellement garanties, à condition qu'elles ne dépassent point les lignes générales tracées par a circulaire, c'est-à-dire à condition que l'enseignement se maintienne dans la direction pratique qu'on veut lui imprimer.

Si le nom de méthode directe a pu inquiéter quelques professeurs, accoutumés à y trouver une menace pour leur liberté, la négation de leur initiative et eur asservissement à une méthode ou à un livre dus à l'ingéniosité de tel de leurs collègues ou de eurs chefs, le passage que je viens de citer les rassurera[1].

Mais ce qui achève de mettre en lumière la pensée de M. le ministre, ce sont les instructions annexées à la circulaire. La méthode directe n'y est pas mentionnée, et ce n'est pas, vous le pensez bien, faute l'avoir été proposée à la Commission qui a élaboré es instructions. La Commission n'a pas voulu de a méthode directe, au sens que ces mots ont pris dans le monde pédagogique ; elle a préféré la dénomination de *méthode orale.* Méthode orale ! autre erme, bien plus exclusif encore, amené d'ailleurs par une argumentation plus brillante que solide :

« Une langue vivante étant avant tout une langue parlée, la méthode qui conduira le plus sûrement et

1. C'est une dérision de prétendre que le professeur est libre, si le hoix de la méthode lui est interdit. Il en est autrement de l'ingéniosité; elle est, comme dans la presse, en raison inverse de la liberté.

le plus rapidement à la possession de cette langue sera la méthode orale. »

Voilà une déduction lestement enlevée, et c'était bien la peine de discuter depuis trente ans, quand la solution était si simple !

Heureusement, nous apprenons dans l'alinéa suivant que la méthode orale « n'est exclusive, ni de la lecture des textes, ni des devoirs écrits... elle s'y applique au contraire... »

Tout va bien ! et puisqu'il en est ainsi, ne nous alarmons pas d'une étiquette. Notre méthode sera ce qu'elle doit être pour mettre nos élèves en possession effective des langues étrangères, et elle s'appellera orale, si l'on veut, ou directe, si on le préfère.

L'Enseignement secondaire, 5 janvier 1902.

Projet de programme pour les classes de langues vivantes

Puisque la querelle des méthodes est terminée, nous pourrions peut-être revenir sur une question plus importante.

Que devons-nous enseigner ? On nous répond : La pratique de la langue usuelle. L'indication est précieuse : elle condamne l'enseignement purement théorique ; elle signifie qu'il importe peu de connaître des formes abstraites, et qu'il faut posséder la substance

des langues, qui est le vocabulaire ; dans ce vocabulaire même, elle impose un choix, en écartant la langue trop élevée ou trop spéciale des lettrés et des savants.

Apprendre à lire, à écrire et à parler la langue usuelle, voilà le programme général de notre enseignement.

Mais il reste à l'appliquer à chacune de nos classes, à fixer le minimum de connaissances dont l'élève devra être muni après chaque étape de sa carrière scolaire.

Si l'on s'était moins préoccupé depuis trente ans de recommander au professeur des procédés d'enseignement de toute nature, d'une valeur parfois contestable et en tous cas variable suivant les circonstances où ils sont appliqués et suivant les maîtres qui les appliquent ; si l'on s'était avisé, après tant d'instructions et de circulaires, d'introduire dans les programmes l'harmonie et l'unité qu'on a cherché vainement à mettre dans les moyens d'enseignement, l'émulation des professeurs, dirigée sur un même but, aurait mis en évidence, et imposé à l'imitation de tous, les procédés les plus sûrs et les plus rapides.

On a fait tout le contraire ; on nous a dit : enseignez ce que vous voudrez, mais voici comment il faut vous y prendre ; on nous a laissés libres où nous devions être liés et on a tenté de nous lier, où nous avons besoin d'être libres.

Qu'on ne prenne pas cet aperçu de notre histoire pour un simple jeu d'antithèses. Il nous est loisible avec le système actuel d'enseigner dans chaque classe les matières qu'il nous plaît, et je me souviens d'avoir

expliqué avec mes élèves d'une division de rhétorique le *Laocoon*, pendant que mon collègue exerçait l'autre division sur le *Messager boîteux de Strasbourg*. Nous nous conformions, l'un à la lettre des programmes, l'autre à l'esprit des instructions.

Puisque des instructions nouvelles sont venues compléter les anciennes, et que, malgré quelques contradictions, inévitables, paraît-il, dans toute œuvre humaine, il s'en dégage une définition suffisamment nette du but de notre enseignement, et une doctrine assez claire, en même temps que très large, de la méthode, on devrait bien assurer le succès de la réforme en nous octroyant des programmes dignes de ce nom.

Le programme d'un enseignement dont la fin dernière est la *possession effective* d'une langue sera réalisé d'autant plus sûrement que chaque degré d'*acquisition effective* sera mieux marqué.

Les listes d'auteurs à expliquer dans chaque classe sont une indication, sans doute, et posséder à la fin des études la langue des ouvrages prescrits pour chaque année équivaudrait largement à la connaissance du vocabulaire usuel. Mais livrer l'acquisition de ce vocabulaire au hasard des lectures est un mauvais moyen d'obtenir dans les classes cette homogénéité dont l'enseignement collectif se passe si malaisément.

Si le *même professeur* gardait les *mêmes élèves* durant tout le cours de leurs études, il n'aurait, pas plus que la mère qui apprend à parler à son enfant, à s'in-

quiéter de l'ordre dans lequel se présenteraient les éléments du langage. Mais lors même que le professeur suivrait ses élèves de classe en classe jusqu'au baccalauréat, ce qui a rarement lieu, pour des raisons diverses, son auditoire se modifie d'année en année ; c'est une nécessité, fâcheuse, il est vrai, mais dont les programmes doivent tenir compte. On peut les préciser de telle sorte que les élèves de toute provenance puissent apporter dans la classe où ils entreront le bagage de connaissances et le degré de virtuosité répondant au niveau de cette classe.

Une commission composée de représentants des diverses méthodes arriverait, je crois, en un petit nombre de séances, à une entente sur le minimum de connaissances pratiques à inscrire au programme de chaque année.

Qu'on me permette de proposer une esquisse, qui n'a d'autre ambition que de servir de base de discussion pour l'établissement d'un plan d'études jusqu'à la fin du premier cycle, c'est-à-dire jusqu'au moment où l'acquisition de la langue usuelle doit être achevée :

CLASSE DE HUITIÈME

La classe.

La salle de classe. Mobilier et objets servant aux élèves.
Les personnes de la classe ; maîtres et élèves.
Les principaux actes exécutés en classe.
La température : la pluie et le beau temps.
Le temps : jours, semaines, mois, année, saisons ; l'heure.
Calcul : Les nombres de 0 à 100. Petites opérations.

CLASSE DE SEPTIÈME

L'homme.

Le corps humain. Les sens. Les mouvements.
Les différents âges. Santé et maladie.
Le vêtement. La toilette.
La nourriture. Les repas. Principaux mets.
Calcul : Les nombres. Petites opérations

CLASSE DE SIXIÈME

1° Revision des programmes de Huitième et Septième.

2° *La famille.*

La maison : extérieur, intérieur, alentours. Construction de la maison.

Les habitants de la maison : les membres de la famille, les domestiques.

La vie de famille : occupations, repos, joies et tristesses.

Les animaux domestiques.

Calcul : Les quatre opérations. Petits problèmes .

CLASSE DE CINQUIÈME

Le village.

Travaux du printemps : Labour, jardinage. Fleurs. Animaux utiles et nuisibles.

Travaux de l'été : Les foins, la moisson. Pêche : les poissons d'eau douce.

Travaux de l'automne : semailles ; vie de la plante ; les fruits. Plantes servant à nourrir les hommes et les animaux. La vendange. Le travail en forêt : principales essences d'arbres. La chasse ; le gibier.

Travaux de l'hiver : battage des céréales. Jeux et fêtes rurales. Les veillées.

Calcul : Poids, mesures, monnaies.

CLASSE DE QUATRIÈME

La ville.

Aspect général. Monuments.
Magasins : commerce et industrie.

Moyens de circulation et de communication.
La vie intellectuelle et artistique.
Les administrations. La police. La justice. L'armée
Exercices de calcul. Les principales formes géométriques : lignes, surfaces, volumes.

CLASSE DE TROISIÈME

Le monde.

Le ciel et ses phénomènes.
La terre : aspect général.
La mer : ports, navigation. Pêche.
Les mines. la grande industrie.
Géographie élémentaire des cinq parties du monde et plus spécialement du pays dont on étudie la langue.
Notions de correspondance ; formules du style épistolaire [1].

Comme complément à ce programme, un vocabulaire serait dressé par la commission, publié par les soins de l'administration et remis à chaque professeur; il servirait, non pas d'instrument de travail pour les élèves, mais de guide pour les maîtres, de base pour les examens de passage et pour les inspections. Le professeur exercerait les enfants par les moyens qui lui paraîtraient les meilleurs à exprimer oralement et par écrit les idées correspondant à ce vocabulaire.

Il ne saurait être question, est-il besoin de le dire,

1. Ce programme était celui de *MM. Schweitzer et Simonnot.* Dans ma pensée, il devait être la rançon de notre liberté. Je n'ai jamais pu comprendre qu'on nous imposât à la fois le but et la méthode. Aussi, dans la nouvelle commission qui prépara en 1902 nos programmes définitifs, quand je demandai qui serait responsable des résultats, si l'on nous imposait la méthode, l'inspecteur général qui présidait me répondit fort justement : « C'est nous ! » Simple boutade sans doute, mais combien logique et significative !

d'isoler pour chaque année d'études une partie de la langue, comme on peut isoler, par exemple, une tranche de géométrie. On ne pourra pas attendre jusqu'en Sixième pour nommer les divers membres de la famille. On ne cessera pas de parler de l'école après la classe de Huitième, sous prétexte que dans cette classe on aura surtout parlé de l'école, et, si l'on y cause de la pluie et du beau temps, ce serait une privation trop inhumaine de ne plus aborder ce sujet tous les jours des années suivantes. L'on n'évitera pas jusqu'en Quatrième de faire allusion aux moyens de locomotion, ou jusqu'en Troisième de lever les yeux vers le ciel et ses phénomènes. Il ne peut venir à l'idée de personne de faire d'une classe un compartiment à cloisons étanches, où n'entrerait qu'un nombre rigoureusement compté de mots et de formules ; ce serait vouloir un enseignement machinal et mort, encourager la récitation de listes de vocables, exercice fastidieux, et qui reste stérile, aussitôt qu'il dépasse la nomenclature des objets concrets. Notre vocabulaire servirait à circonscrire par ses termes le cercle d'idées qui devrait former le noyau de l'enseignement dans une classe déterminée. Les lectures et l'initiative du professeur et des élèves étendraient librement ce cercle dans les directions les plus variées.

Quelques critiques que ce plan d'études puisse soulever, je crois que sur le principe les partisans de toutes les méthodes sont d'accord. Le Congrès international des professeurs de langues vivantes en 1900 a été d'avis qu'il fallait « dans les programmes, conçus

indépendamment de toute méthode d'enseignement, indiquer les connaissances que l'élève doit acquérir dans chaque classe ou cycle d'études ». Et ce vœu, qui fut adopté sans discussion, avait reçu avant le congrès l'adhésion de 225 professeurs de lycées et collèges ; il semble donc qu'il réponde à un besoin vivement senti par le corps enseignant.

Cette unanimité tiendrait du miracle, si l'on ne voyait que des programmes ainsi gradués seraient avantageux, non seulement pour la pédagogie, mais aussi pour le pédagogue.

On le jugerait désormais sur les résultats qu'il aurait obtenus ; l'inspection de ses classes, qui porte actuellement sur son habileté professionnelle, pourrait, au besoin, se passer de son intervention, et même de sa présence : elle consisterait essentiellement à examiner les élèves. L'inspecteur qui se verrait en désaccord avec un maître sur une question de méthode, pourrait s'apercevoir que ce maître qui enseigne mal a des élèves qui savent bien. Peut-être ferait-il parfois la constatation inverse, et, tout en rendant justice aux professeurs brillants et habiles, il estimerait que certains autres, moins distingués, rachètent par des succès les hérésies de leur doctrine ou les défaillances de leur savoir-faire.

L'Enseignement secondaire, 1er février 1902.

Critique du projet de programme

Le projet de programme ci-dessus fut l'objet d'une spirituelle critique, signée E. B. Voici les principales objections qu'elle contenait :

Au lieu d'une définition ou description de la langue usuelle, M. Sigwalt donne une esquisse du *programme minimum* de chaque classe depuis la Huitième jusqu'à la Troisième. *Première réserve :* Je regrette que M. Sigwalt n'ait pas demandé la suppression de tout enseignement d'une langue vivante jusqu'à l'âge minimum de douze ans révolus. J'irais même jusqu'à quatorze ans. C'est une question d'hygiène intellectuelle nationale de la plus haute gravité.

Deuxième réserve : le programme minimum qu'il propose est supprimé par le paragraphe qui le suit, ou, du moins, bouleversé, parce qu'il est écrit que « l'on utilisera en Troisième le programme de Huitième, en Huitième celui de Quatrième ! » Ce ne sont pas les paroles, et cela n'est pas tout à fait la pensée; ce n'est même pas du tout, si l'on veut, ni la pensée ni la parole de M. Sigwalt; mais ce paragraphe contient le principe de la suppression du *programme minimum* par la superposition d'un *programme* de plus en plus *maximum*. Evidemment, il ne faudrait pas décourager les gens zélés ! Il faut tout de même qu'il y ait des limites à leur zèle !

Troisième réserve : voici la progression dans le pro-

gramme de M. Sigwalt : classe ; homme ; famille ; village ; ville ; monde !

Pourquoi pas : monde ! ville ! village ! — ou bien : famille, monde, classe — ou bien encore — toute autre succession ? Oui, pourquoi ? *Monde, monde*, cela finit bien, assurément, mais cela est aussi un beau début ; or il faut commencer avec modestie, comme dit l'oracle, et finir convenablement. *Monde* est vraiment le mot de la fin ! — En outre, la division progressive que je critique a pour elle l'autorité de nombreux exemples ; 274 *Lesebücher* allemands l'ont adoptée depuis le seizième siècle. Adoptons-la donc ; si nous sommes tous d'accord, je cesse de récriminer. Il n'y a que ce *monde* qui me fâche ! Je soupçonne M. Sigwalt, éditeur de Mephistophélès-Heine, d'avoir voulu nous faire monter très haut par cette progression, *homme, ville, monde !* Je fais mes prières avant de tenter l'escalade finale !

Assez de réserves comme cela ! On voit qu'elles ont peu de portée. Mais, pour finir comme j'ai commencé, je dirai à M. Sigwalt : « Et la langue usuelle ? Plus question ? » Car il n'y a pas l'ombre de langue usuelle dans l'encyclopédie économique, politique, rurale, militaire, astronomique, maritime, dont voilà le plan. La langue usuelle du cours de Huitième doit-elle être la langue dont *use* l'élève de Huitième abandonné à lui-même, spontanément, avec ses condisciples, avec ses parents, avec les domestiques, avec ses frères et sœurs, avec ses jouets, en promenade, au salon, à l'atelier, etc. ? Si la *langue usuelle* est bien cette langue

usuelle, je dois déclarer qu'après avoir observé et écouté, pendant 35 ans d'enseignement, environ 10 000 enfants de 10 à 18 ans, je n'en ai pas vu un seul dont la *langue usuelle* se composât et se développât ainsi. J'ajoute et je déclare qu'après avoir essayé depuis quatre ans d'enseigner l'allemand par la méthode orale, y ayant employé justement les catégories désignées par notre représentant, j'ai constaté qu'il n'y avait là-dedans probablement rien qui captivât leur esprit par l'expression de quelque chose d'*usuel* en eux ; car ces sujets de conversation m'ont toujours paru les ennuyer plus qu'une page de tragédie !

Je crois m'être exprimé avec assez de vivacité et de clarté pour provoquer des rectifications, des contradictions, des propositions, et plus elles seront nombreuses, mieux cela vaudra !

L'Enseignement secondaire, 15 février 1902.

Réponse à une critique.

Ce ne sont ni des rectifications, ni des contradictions que j'apporterai à notre collègue E. B., mais quelques éclaircissements, dont mon article du 1er février peut avoir besoin.

Ce que M. B. approuve dans mon projet, c'est le principe d'un programme minimum. Et son adhé-

sion au principe est plus forte que sa répugnance pour le plan *mondial* qui l'épouvante. Cette approbation mitigée me satisfait, et je n'espérais pas soulever d'enthousiasme. Mon esquisse de programme n'est pas mon œuvre, et les traits que lui décoche M. B. passent par-dessus ma tête et vont atteindre les 274 *Lesebücher* qu'il a eu la vertu de compter.

Voici ce que j'ai à répondre aux trois *réserves* de mon collègue :

1° Je n'ai pas demandé la suppression des langues vivantes en Huitième et en Septième et je n'en ai pas proposé le maintien. C'est une question à part, et une question litigieuse. On peut la trancher dans un sens ou dans l'autre, sans modifier la solution du problème que j'ai voulu résoudre. Au reste, si c'est au nom de l'hygiène intellectuelle nationale que l'enseignement des langues étrangères dans les classes élémentaires doit être condamné, c'est à un professeur de français qu'il appartiendra de faire le réquisitoire. Et si l'accusé trouve des défenseurs, ce sera, je pense, parmi les partisans de la méthode directe, qui n'ont cessé de réclamer l'enfant dès sa sortie du berceau et veulent le prendre des mains de la bonne, leur maître à tous.

2° Ici, je proteste ! Parce que j'ai soin de dire que le programme de chaque classe est un programme minimum, qui ne doit pas emprisonner les professeurs et les élèves dans un cercle de fer ; parce que je reconnais la nécessité d'entr'ouvrir ces barrières artificielles que l'éducation naturelle ne connaît pas, mais qui sont nécessaires à l'éducation collective, s'ensuit-il que

mon programme minimum est détruit ? Je demande simplement que la chèvre ne reste pas attachée à son piquet, réduite à brouter toujours le même gazon, cent fois foulé. Le vocabulaire, et, bien entendu, le livre de lecture *imposé* qui en sera le complément *indispensable*, voilà le piquet et la corde. Mais aux alentours, il y a de l'herbe fraîche, des buissons et des rochers. Ce sont, avec tous les exercices que l'initiative du professeur pourra imaginer, avant tout les lectures libres, par lesquelles l'élève enrichit son vocabulaire, sans méthode, il est vrai, mais sans fatigue et sans ennui, et avec une sûreté telle, qu'on peut affirmer que du jour où il a pris goût à la lecture d'une langue étrangère, il pourrait se passer de professeur.

3° La progression de mon programme : classe, homme, famille, village, ville, monde ! n'est pas de moi, je le répète, et M. B. en a reconnu les sources nombreuses ; mais elle ne me gêne pas, et elle est indispensable à la méthode intuitive. J'ai toujours combattu cette méthode, et je la repousserai tant que je n'aurai pas vu un élève de lycée ayant appris grâce à elle une langue vivante ; mais j'ai une foi assez robuste dans la méthode inductive pour défier ses adversaires sur le terrain même qu'ils ont choisi.

Ce programme est encyclopédique, il est vrai ; mais il faudra le juger, non d'après des rubriques, mais d'après le vocabulaire précis qu'une commission de professeurs expérimentés saura limiter à *la langue usuelle.*

Ah ! nous y voilà ! Qu'est-ce donc que la langue

uelle ? M. B. la définit très bien, il me semble, en ppelant la langue *dont on use*. De mon côté, je ne sserai de répéter : c'est la langue littéraire ! et je ois que les deux réponses sont équivalentes. La ngue dont nous usons dans la vie ordinaire est celle ui exprime nos besoins, nos sentiments, nos pensées, otre vie matérielle, morale, intellectuelle et sociale. est donc une langue essentiellement subjective ; le onde extérieur n'y intervient qu'autant qu'il nous téresse, et il me semble bien que c'est là le caractère e la langue littéraire, j'entends celle des œuvres qui rétendent copier la vie réelle, celle du roman, de la omédie, du drame. Cette langue usuelle, on la rencontre même dans les genres littéraires les plus élevés, t le récit de Théramène en contient plus qu'un traité e physique ou d'histoire naturelle.

Je vois bien l'objection, puisque mon raisonnement a fait naître : si la langue usuelle est subjective, ourquoi ce programme tout concret et grossièrement bjectif ? Ne ferait-on pas mieux, du moment que la angue usuelle exprime la vie humaine, de suivre dans a rédaction du vocabulaire la croissance physique et norale de l'être humain et de ne présenter les objets xtérieurs qu'en fonction de ses divers besoins ?

C'est possible. Seulement il me semble que le travail natériel (car nous devons aboutir, n'est-ce pas ?) erait singulièrement délicat et compliqué. Il faudrait notamment nous adjoindre plusieurs professeurs de philosophie, et qui sait vers quels nouveaux écueils notre barque fatiguée risquerait encore de dériver !

L'esquisse que je propose, et qui admet mille variantes, n'est qu'un programme empirique ; tout fondement scientifique lui fait défaut. Mais, pour cette raison même, il est peut-être plus pratique et s'adaptera plus étroitement à la réalité, qu'un programme fondé sur la psychologie, analysant et séparant en catégories les éléments complexes de la vie.

Et puis, ce programme paraît capable de satisfaire tout le monde, puisque la méthode directe le désire et que M. B. s'y résigne.

Tel qu'il est, et en attendant qu'un vocabulaire le ramène à des proportions raisonnables, il ressemble évidemment au programme de l'étudiant de Faust qui désire, dans sa candeur, connaître la *Science* et la *Nature*, tout simplement. C'est un cadre énorme, dans lequel trouverait place tout le dictionnaire de Larousse ; mais les partisans de la méthode directe conviendront sans doute qu'en étudiant une encyclopédie depuis la lettre A jusqu'à la lettre Z, on n'apprendrait pas à dire : « Comment vous portez-vous ? »

La commission qui fera passer les vocables étrangers par son crible et les répartira entre les différentes classes, se demandera nécessairement, à propos de chaque mot, quel rapports il peut bien avoir avec la personnalité de l'élève. Plus ces rapports seront éloignés ou incertains, moins le mot lui paraîtra usuel ; et plus ces rapports seront étroits et fréquents, plus ce mot sera qualifié comme usuel et intéressant, et plus, par conséquent, sera considérable son cortège de verbes et de locutions exprimant ces rapports.

Le danger d'un programme objectif trop vaste, où figureraient les termes techniques de toutes les branches des connaissances et des professions humaines, me semble ainsi conjuré. Nos élèves n'auront pas plus à se spécialiser dans l'étude d'une langue étrangère, qu'ils ne le font dans leur langue maternelle. On ne leur enseignera au lycée, pas plus en allemand ou en anglais qu'en français, la langue du menuisier, ni celle de l'artiste, ni celle du médecin, ni même celle, si éminemment respectable, du commerçant. Ils apprendront du langage de chaque profession ce qu'en savent ceux qui ont une profession différente ; ils parleront médecine comme un peintre, ou peinture comme un épicier. Notre encyclopédie, *ce Monde* qui effraie M. B., aura des proportions très modestes ; en face d'un tout petit Mont-Blanc, nous mettrons un immense Perrichon.

L'Enseignement secondaire, 1er mars 1902.

Le but et les méthodes de l'Enseignement des langues étrangères

---

Conférence faite à la Guilde Internationale, 6, rue de la Sorbonne, le 22 mars 1902, devant des aspirantes au certificat d'aptitude.

La question de l'enseignement des langues vivantes, qui préoccupe en ce moment l'Université, est si intéressante, que même le grand public, ordinaire-

ment peu porté aux spéculations pédagogiques n'y reste pas indifférent. Le public, il est vrai, trouve le problème très facile, et tandis que nous nous débattons dans d'interminables controverses, il formule sa solution en ces termes : Il faut enseigner la langue pratique et ne plus perdre son temps à faire de la grammaire et de la littérature.

Cette formule, que le public a trouvée tout seul et sans effort, n'est ni aussi claire ni aussi simple qu'elle le paraît à première vue. Il y règne même une confusion fâcheuse entre le but et la méthode et entre la grammaire et la littérature.

Tâchons d'éviter cette confusion ; examinons d'abord quel est le but à atteindre, et ensuite, ce but une fois bien précisé, voyons quelle sera la méthode à suivre.

I

On nous dit : Enseignez la langue pratique ! Qu'est-ce qu'on entend par là ? Il n'y a pas de langue pratique !

Il y a une *langue usuelle*, commune à tous les membres d'une nation, et il y a des *langages techniques*, particuliers à des groupes d'individus. Et puis, il y a une *connaissance* ou *possession* de cette langue usuelle ou d'un ou de plusieurs de ces langages techniques. C'est cette connaissance ou possession qui peut être ou ne pas être *pratique*. Cela posé, que devons-nous enseigner ? Evidemment, la langue

usuelle, la vraie langue nationale, et non pas tel ou tel vocabulaire technique. Ce serait perdre notre temps que de le démontrer ; nul n'y contredit.

En quoi devra consister la connaissance de cette langue ? Sera-t-elle pratique ou non ? La réponse est encore unanime ; tout le monde répond : Elle doit être pratique. Le public me fera observer que c'est justement ce qu'il voulait dire en parlant d'une langue pratique; il entendait par là la connaissance pratique, ou plutôt la pratique, de la langue usuelle.

Fort bien. Mais qu'est-ce que savoir une langue pratiquement ? Voici où le désaccord surgit, non pas entre le public et les pédagogues, mais entre les esprits superficiels et les esprits réfléchis.

Demandez au premier commerçant venu ce qu'il entend par savoir *pratiquement* l'allemand ou l'anglais, il vous répondra : Parbleu ! c'est savoir le parler ! Insistez : vous apprendez que ce commerçant en est réduit à chercher à l'étranger des employés qui sachent *faire sa correspondance* allemande ou anglaise. Il se contredit lui-même dans sa définition, et confond *savoir pratiquement* avec *savoir parler*. Vous pourrez, au bout de deux minutes de discussion, le convaincre, et lui faire déclarer, que s'il est pratique dans le commerce de parler une langue étrangère, il est encore plus pratique de savoir la lire et l'écrire.

Mais les commerçants ne sont pas seuls intéressés à l'étude des langues. Pour l'immense majorité des

Français, en quoi consiste l'usage pratique d'une langue étrangère ? N'est-il pas incontestable que tous, tant que nous sommes, nous avons *mille* occasions de lire, *cent* occasions d'écrire, contre *une* de parler ?

Nous ne parlons allemand que lorsque nous allons en Allemagne, anglais, que lorsque nous allons en Angleterre, et nous n'y allons jamais !

— Oui, nous dit-on, nous n'y allons pas ; mais nous avons tort. Et si nous savions l'allemand et l'anglais, nous aurions le courage de sortir de nos frontières.

Soit ! laissons-nous toucher par cet argument patriotique, bien qu'il ne soit pas absolument décisif. Car si l'on peut soutenir que le Français ne voyage pas, parce qu'il ignore les langues des autres peuples, on peut affirmer également la réciproque, et dire qu'il ignore les langues parce qu'il ne voyage pas. Nous voilà enfermés dans un cercle vicieux, et pour en sortir, il faut le rompre. J'admets que dans ce but l'on pose en principe qu'il faut avant tout apprendre à parler les langues étrangères, que *savoir pratiquement*, c'est *savoir parler*.

Je l'admets d'autant plus volontiers que les partisans de la langue parlée ajoutent avec raison : Quand on sait parler une langue, on arrive aisément à la lire et à l'écrire. C'est exact... à condition de le vouloir. J'ajoute cette restriction, parce qu'elle a son importance : pour apprendre à écrire une langue que l'on parle, il faut un certain effort, et mon expérience de professeur me permet d'affirmer que cet effort semble coûter beaucoup à la plupart des

enfants qui ont eu le privilège d'apprendre dans leur famille à parler une langue étrangère. Je ferai remarquer d'autre part qu'il est non moins facile à qui sait lire et écrire une langue, d'arriver à la parler. J'appuie sur ce point, parce que vous pourrez entendre parfois soutenir le contraire, à grand renfort d'arguments psychologiques ; mais aucun argument ne saurait prévaloir contre un fait, et le fait est que nous voyons chaque année des jeunes gens, de plus en plus nombreux, aller passer quelques semaines à l'étranger, et en revenir sachant parler une langue qu'ils n'avaient guère apprise que par les yeux et qu'ils savaient à peine balbutier avant leur voyage.

Je fais ces remarques pour vous montrer que la théorie pédagogique qui prend la langue parlée pour point de départ de l'enseignement des langues n'est pas inattaquable. Mais je n'ai pas l'intention de l'attaquer. Je m'incline à mon tour devant un fait : c'est qu'une langue est *avant tout* un système de sons articulés servant à la transmission orale de la pensée. Concluons donc de ce fait que savoir pratiquement une langue, c'est *avant tout* savoir la parler.

Qu'est-ce que parler une langue ?

Certains amis des langues vivantes, qui écrivent dans les journaux, ou qui dissertent à table d'hôte, pensent que c'est demander un billet de chemin de fer, s'expliquer avec un douanier, discuter un menu de restaurant, retenir une chambre à l'hôtel.

Pour nous, parler une langue, c'est tout cela éga-

lement, mais c'est encore beaucoup plus. Parler une langue, c'est dire et comprendre dans cette langue ce que l'on dit et comprend dans sa langue maternelle.

De quoi parlons-nous entre nous ? Est-ce que la parole, qui nous a été donnée pour exprimer notre pensée, et au besoin pour la déguiser, ne nous sert qu'à produire des phrases de manuels de conversation ? à formuler un certain nombre de banalités descriptives ? à exprimer quelques conceptions rudimentaires, se rattachant à nos besoins matériels ?

Evidemment non ! Notre conversation comprend aussi nos jugements sur les hommes et sur les choses ; nos volontés, nos désirs, nos regrets ; toutes nos passions, toutes nos pensées, en un mot, non seulement toute notre vie extérieure, mais encore toute notre vie intellectuelle et morale. Ainsi, quand nous parlons, nous passons notre temps à faire de la littérature, et si vous voulez vous faire une idée de la vraie langue usuelle, dans toute son extension, allez l'écouter au théâtre ou cherchez-la dans le roman. La langue usuelle, c'est la langue littéraire.

Nous voici donc, en nous efforçant de bonne foi de préciser la conception de ceux qui protestent contre l'étude littéraire des langues et réclament un enseignement pratique, singulièrement rapprochés du camp des partisans de la littérature.

Ceux-ci, retranchés derrière leurs grammaires et leurs dictionnaires, sont victimes de la même illusion que leurs adversaires ; comme eux, ils voient dan

la langue parlée et dans la langue écrite deux langues distinctes, au lieu d'y reconnaître deux manifestations d'une langue unique.

L'étude littéraire d'une langue étrangère peut-elle se borner à l'une des formes que revêtent les langues vivantes ? à la forme écrite par exemple ?

Oui, sans aucun doute, exactement comme la connaissance dite pratique peut se borner par exemple à la forme orale, c'est-à-dire à la condition de rester incomplète. La culture littéraire reste incomplète, si elle fait abstraction des sons, de l'accent, du rythme ; on peut connaître par les yeux une partie seulement des qualités d'un idiome ; les produits les plus délicats et les plus caractéristiques des littératures, la poésie lyrique, où respire l'âme des peuples, restent lettre close à qui ne sent pas la musique des langues.

Il me semble avoir démontré que l'antinomie tant de fois proclamée entre le but pratique et le but littéraire de l'étude des langues est une pure apparence, et que les deux buts se confondent, dès qu'on prend la peine de les approfondir. Il faut enfin renoncer à croire que la connaissance d'une langue est pratique, à condition qu'on ne sache pas écrire cette langue, ou littéraire, à condition qu'on ne sache pas la parler.

Il faut, pour savoir une langue pratiquement ou littérairement, l'étudier sous sa forme orale et sa forme écrite. Savoir *pratiquement* ou *littérairement* l'allemand ou l'anglais *usuel*, c'est savoir *parler*, *lire* et *écrire* l'allemand ou l'anglais *littéraire*.

II

La discussion des méthodes ne portera donc plus sur le point de savoir quelle langue il faut étudier, et s'il faut parler, lire ou écrire, mais s'il faut faire ces trois choses successivement ou simultanément, et par quels procédés.

Que nous disent ceux qui se réclament de la langue pratique ? Quelle méthode proposent-ils ? Evidemment ils veulent une méthode pratique, ce qui signifie pour eux : ni grammaticale, ni littéraire. Ils disent : « Une langue vivante étant avant tout une langue parlée, la méthode qui conduira le plus facilement et le plus sûrement à la connaissance de cette langue, sera la méthode orale. » Ce serait un sophisme, si un sophisme pouvait être naïf. Puisqu'une langue vivante est avant tout une langue parlée, on peut en effet conclure de cette vérité qu'il faut avant tout apprendre à la parler ; mais il reste à chercher quels sont les moyens les plus rapides et les plus sûrs d'y parvenir ; il se peut que ce soit la méthode orale ; il se peut que ce soit une méthode mixte ; il se peut que la méthode la plus rapide ne soit pas en même temps la plus sûre, et que la méthode la plus sûre soit précisément la plus lente. Bref, nous nous trouvons en présence d'un syllogisme apparent qui n'est qu'un jeu de mots.

Mais on nous répond : Vous demandez des preuves ? La nature vous les crie. Voyez donc comment l'enfant apprend sa langue maternelle.

Voyons comment l'enfant apprend sa langue maternelle ! D'abord, avec un discernement qui prouve un sens pédagogique précoce, il choisit, pour y venir au monde, le pays dont il se propose d'étudier la langue ; c'est un coup de maître, qu'on ne saurait trop recommander à tous ceux qui veulent suivre la vraie méthode naturelle. Puis, l'enfant apporte avec lui une petite âme toute neuve, si petite qu'il n'y a encore rien dedans et qu'elle est imperceptible. Et la mère qui nourrit ce petit corps, nourrit en même temps la petite âme qu'il renferme : la langue maternelle est le lait de l'âme enfantine[1]. A mesure que l'enfant grandit, son appétit augmente, l'âme comme le corps réclame une nourriture de plus en plus abondante et substantielle, et de tous côtés l'on s'empresse autour d'elle pour lui apporter des aliments et la bourrer de friandises.

Si, à ce moment de la vie de l'enfant, vous voulez lui apprendre une deuxième langue, il n'est rien de plus facile : faites en sorte que cette langue soit l'intermédiaire obligatoire entre l'enfant et une ou plusieurs personnes avec lesquelles il se trouve nécessairement en communication à peu près continuelle.

Cette méthode est aussi celle de l'adulte qui va apprendre une langue en pays étranger. Il va vivre

1. Le lecteur est prié de ne pas découvrir dans cette distinction entre le corps et l'âme une profession de foi spiritualiste. Le conférencier s'est servi de la *langue usuelle* pour distinguer commodément deux ordres de phénomènes biologiques dont il ignore également les causes.

d'une vie dans laquelle la langue maternelle qu'il sait ne lui servira plus à rien ; de même que la monnaie qu'il a apportée de chez lui dans sa poche, elle n'a plus cours. Il se trouve dans la situation de l'enfant qui ne sait pas encore dire *papa* et *maman*, avec cette importante différence toutefois, que l'enfant prend connaissance à la fois des choses et des mots, tandis que l'adulte en question n'a que les mots à apprendre. Mais de même que l'enfant, il les apprend par nécessité ; de même que l'enfant, il n'a pas besoin d'étudier ; il n'a qu'à se laisser vivre.

Si notre adulte, au lieu de rester dans l'état de récepteur passif et de se laisser pousser par la nécessité, est animé de la *volonté* d'apprendre, la rapidité de ses progrès sera décuplée. Et quel peut être le rôle de la volonté ? Il consistera évidemment à rechercher et à faire naître les occasions d'entendre et de parler la langue étrangère ; mais, en outre, à appliquer son intelligence à l'étude raisonnée de cette langue, à l'acquisition méthodique de son vocabulaire, à la découverte des lois auxquelles son emploi est soumis. L'étude, en ce cas, comme toujours, ajoutera au bénéfice de l'expérience personnelle le fruit de l'expérience de tout le monde. A la méthode naturelle suivie par l'enfant, elle joindra l'effort systématique et réfléchi, afin d'éclairer, d'étendre et de consolider par le *savoir* le domaine du *pouvoir*.

Arrivons maintenant à l'école. « La méthode devra, dit-on, s'inspirer de la méthode naturelle », que nous venons d'exposer. Et l'on a bien raison de

dire *s'en inspirer*, et non pas s'y conformer. Les conditions sont complètement changées.

La différence qui nous frappe d'abord, c'est qu'au lieu d'une infinité de maîtres autour d'un seul élève, nous trouvons un grand nombre d'élèves en présence d'un seul maître. Je pourrais tirer de ce seul fait des conclusions importantes au point de vue de la marche à suivre ; mais admettons que, par des procédés pédagogiques très ingénieux, notamment par des exercices simultanés de toute une classe, on puisse arriver à discipliner le travail collectif de telle sorte que tous les élèves réunis, semblables au chœur de la tragédie antique, jouent le rôle d'un seul personnage ; envisageons la classe composée d'un seul élève.

Il subsistera toujours entre l'enfant qui grandit dans sa famille, ou l'adulte qui séjourne à l'étranger, et entre notre classe d'un élève unique, une différence *essentielle ;* c'est que cet élève, enfermé dans une salle d'école pendant un certain nombre d'heures par semaine, se trouve pendant ce temps retranché de la vie réelle et naturelle. Il n'a pas, comme le petit enfant ou le voyageur, la nécessité pour précepteur. A la méthode *naturelle*, qui crée et développe, sous la contrainte du destin, la faculté de comprendre ou de parler, se substitue, quoi qu'on fasse, une méthode *artificielle ; l'expérience* cède la place à *l'étude.* L'élève, libre de ne pas apprendre, appliquera sa *volonté* à l'étude, ou bien il n'apprendra rien.

Je crois qu'en ce moment je ne suis déjà plus

d'accord avec l'immense majorité des partisans de la méthode directe, je veux dire avec tous ceux qui n'appartiennent pas à l'enseignement. Ceux-là ne s'arrêtent pas à des distinctions de la nature de celle que je viens de faire ; ils la trouvent subtile, bien qu'elle me semble aussi forte que celle qu'ils feraient entre le jour et la nuit ; et ils nous disent : Parlez avec vos élèves et faites-les parler ; ne vous occupez donc pas de grammaire ; la grammaire est difficile ; elle est abstraite ; elle ennuie l'enfant. Il sera temps de l'enseigner quand il saura parler.

Ceux qui raisonnent ainsi, ou plutôt qui concluent ainsi, sans raisonner, ne soupçonnent pas la différence fondamentale et regrettable qui existe entre la vie et l'école; ils ferment les yeux délibérément, pour ne pas voir quel'élément d'une *méthode naturelle*, c'est la *vie naturelle* et que, l'enfant une fois sorti de cet élément, il lui est aussi impossible d'apprendre à parler naturellement qu'à un poisson de nager sur le sable.

Il est donc superflu de discuter avec ces partisans de la méthode naturelle *quand même ;* il n'en existe pas parmi les pédagogues de profession. Ceux-ci sont tous d'accord pour admettre que l'école a besoin d'une méthode scolaire, et d'une méthode qui développe *simultanément* les trois formes de la pratique des langues, parole, écriture et lecture.

Ce qui les divise, c'est que les uns repoussent l'emploi de la langue maternelle de l'élève, et que les autres l'admettent.

Les partisans de la méthode directe sont-ils nombreux? Cela dépend de la définition qu'on donnera de cette méthode.

La méthode directe intransigeante, celle qui proscrit absolument l'intervention de la langue maternelle, compte peut-être une demi-douzaine d'apôtres dans les cinq parties du monde, et n'est pratiquée, à ma connaissance, dans aucune école. Défiez-vous d'un exemple souvent cité comme un argument victorieux en faveur de la méthode directe; je veux parler des écoles bretonnes ou flamandes. L'assimilation de ces écoles à nos classes de langues vivantes n'est pas légitime. En pays breton ou flamand, il ne s'agit pas de joindre à la langue maternelle une seconde langue, mais de substituer la langue nationale à un dialecte provincial. On y arrive en employant la langue nationale comme véhicule de l'enseignement tout entier; elle devient pour l'élève ce que la langue maternelle est pour l'enfant, l'instrument unique de toute son éducation, l'aliment indispensable de son âme. Abstraction faite de ces écoles, où la méthode directe est dans son élément, elle tolère partout plus ou moins le concours de la langue maternelle, et l'on peut dire qu'il n'existe pas de partisans d'une méthode directe pure.

Je ne chicanerai pas les amis de la méthode directe sur quelques libertés qu'ils prennent à l'égard de leur principe ; tout au plus me permettrai-je de les prier de ne pas refuser aux autres les accommodements

qu'ils savent trouver pour eux-mêmes avec une doctrine, qui, théoriquement, comporte bel et bien l'exclusion rigoureuse de la langue maternelle. Ceci dit, je reconnais volontiers que leur méthode, pour être moins exclusive, ne cesse pas d'être directe.

Ce qui distingue certains partisans de la méthode directe à tempérament de certains partisans de la méthode indirecte, c'est que les premiers, s'ils ne bannissent pas absolument la langue maternelle, en considèrent pourtant l'usage comme un mal, nécessaire quelquefois, mais qu'il faut redouter sans cesse et éviter avec le plus grand soin, tandis que ceux-ci offrent à la langue maternelle une large hospitalité dans leur enseignement et sont d'avis qu'en jouant le rôle spécial qu'ils lui confient, elle facilite et accélère l'étude d'une langue étrangère.

La méthode directe modérée compte un certain nombre d'adhérents chez nous et dans des pays voisins ; elle est séduisante dans son principe et mérite d'être examinée de près. Aussi bien suis-je d'accord avec elle sur plus d'un point : elle se propose pour but celui-là même que j'assignais tout à l'heure à l'enseignement scolaire des langues vivantes : parler, lire et écrire la langue usuelle. Elle admet qu'on ne peut y parvenir que par des moyens artificiels, et nul reproche n'est plus sensible à ses partisans, que celui de ne pas enseigner la grammaire et la littérature. La méthode directe se flatte même comme d'une supériorité de ne pas pouvoir se passer d'un ordre rigoureux, d'une gradation savante,

ont la méthode indirecte peut s'affranchir capri-
ieusement. Il subsiste donc bien, comme unique
ifférence fondamentale entre les deux méthodes,
u'elles considèrent l'intervention de la langue
aternelle, l'une comme nuisible, l'autre comme utile.

Je ferai d'abord un aveu : il est certain que la
rainte d'user de la langue maternelle a une consé-
uence salutaire ; elle écarte le danger très réel et
ndéniable d'en abuser. Il est clair que, le maître et
'élève sachant, l'un deux langues, et l'autre une seule,
ui est le français, la tentation d'employer le français
st constante et qu'ils ne pourront s'en défendre
ue si le maître sait interner en quelque sorte la
angue maternelle dans un domaine strictement
élimité. Si cette délimitation était impossible, ou
même très difficile, peut-être serais-je capable de
déserter la méthode indirecte. Mais je montrerai
tout à l'heure comment je crois pouvoir échapper
à cette résolution extrême, qui me serait pénible, à
cause de la contrainte insupportable que m'imposerait
la méthode directe.

Cette méthode, s'adressant à un enfant qui a déjà
la faculté de raisonner, ne se permet de faire appel
à son raisonnement qu'au fur et à mesure que cet
enfant peut penser dans la langue étrangère; c'est-à-
dire que, le trouvant sous le rapport de la langue à
l'état d'enfant qui vient de naître, elle ramène
violemment sa raison à la même époque de son
développement, l'oblige à se faire petite, à rentrer
dans les langes, et lui impose, depuis les premiers

balbutiements, toutes les étapes de l'acquisitio du langage. Qu'elle enseigne le vocabulaire en l'asso ciant à la vue de la réalité ou de tableaux qui l représentent, ou en le tirant de la lecture, elle n'adme la collaboration de la réflexion qu'autant que celle-c peut s'exercer dans la langue étudiée. Cette march est sûre, en ce sens que la théorie ne peut pas s'isole de la pratique, ce qui est l'écueil de la méthode indi recte ; mais cette marche n'est pas rapide, et on l ralentit volontairement, puisqu'en faisant succéde systématiquement le *savoir* au *pouvoir*, on se priv de gaîté de cœur du soutien puissant que le *pouvoi* peut trouver dans le *savoir* qui l'accompagne.

Il serait facile de montrer par des exemples mul tiples combien sont pénibles les entraves auxquelle la méthode directe se soumet par une fausse appli cation d'un principe juste, souvent cité à tort et à travers : « On apprend la grammaire par la langue et non la langue par la grammaire! » Comme si la méthode directe ne pouvait pas être grammaticale aussi, comme si la méthode indirecte ne pouvait pas être inductive ! L'expérience prouve que partout où l'on suit la méthode directe, elle n'a jamais pu, dans les limites de temps qui lui sont nécessairement imposées, tout comme aux autres méthodes, s'élever au-dessus d'un langage rudimentaire, enchaîné aux choses concrètes, et effleurant à peine la langue abstraite et subjective qui forme le fond du langage usuel, même le plus vulgaire.

Mais je veux laisser de côté toutes les objections

rées de l'expérience, parce qu'aucune n'est sans plique. Je ne vous raconterai pas les déceptions e quelques pratiquants de la méthode directe, mme ce professeur de Francfort, qui, à force de garder et d'expliquer des images, en est arrivé à e plus concevoir les saisons que sous la forme froiement didactique de ses tableaux muraux. A la lace de cette poésie lyrique, qui, chez les Allemands, st si fraîche, si gazouillante et si sentimentale, otre malheureux collègue porte aujourd'hui dans on imagination desséchée, les quatre chromolithoraphies de Hölzel! Des adeptes de la méthode m'ont ssuré qu'il eût pu éviter ce malheur et ne doit s'en rendre qu'à son zèle imprudent. Je veux bien le roire, et je me hâte d'arriver au principe lui-même, our l'amour duquel la méthode directe affronte de areils dangers.

Ce principe, c'est la peur, une sorte de terreur uperstitieuse de la traduction ! « L'enfant ne traduit as ! » En vérité, je vous le dis, si vous ne ressemblez as à l'enfant qui ne traduit pas, le royaume des angues étrangères vous sera fermé. Voilà l'évangile le la méthode directe.

Voulez-vous apprendre à vos élèves comment les Anglais appellent un cheval, ne leur dites pas : *un heval, a horse ;* vous seriez perdu. Montrez-leur un heval, ou s'il n'y en a pas dans la classe, l'image l'un cheval, et dites : *a horse.* Si vous voulez leur pprendre à dire : *deux chevaux*, montrez-leur deux le ces quadrupèdes, et dites : *two horses.* De cette

manière, vous supprimez le mot français, vous rattachez le mot anglais à l'objet même qu'il désigne et chaque fois que vos élèves verront un cheval, ils penseront, soit en français : *voilà un cheval*, soit en anglais : *that is a horse ;* mais jamais ils ne commenceront par penser la phrase française pour la traduire ensuite en anglais ; il restera une barrière entre les deux langues, que ni *le cheval*, ni *the horse* ne franchira.

Il m'avait bien semblé autrefois[1] que ce procédé n'était pas infaillible et que, malgré les efforts du professeur, l'élève auquel on montrait un cheval, en prononçant le mot *horse*, devait penser : *cheval* se prononce en anglais *horse*, et qu'on pouvait par conséquent se dispenser de lui montrer des chevaux, et lui dire tout de suite : *cheval* se dit en anglais *horse* ; mais des psychologues m'ont assuré que je me trompais, et n'étant pas psychologue, j'aime mieux confesser mon erreur tout de suite que de me faire taxer d'ignorance par les gens qui fréquentent familièrement dans le laboratoire de notre pensée.

Soit ; il est donc entendu que la suppression absolue de la traduction est possible et aisée dès le début. S'ensuit-il qu'elle soit nécessaire ? La traduction est-elle un fléau si cruel, ses conséquences sont-elles si funestes, qu'on doive dire : on *peut* éviter la traduction, donc il *faut* l'éviter ! et l'éviter à tout prix, même au risque de substituer le dressage à l'éducation ?

1. Voir page 28.

Les fervents de la méthode directe n'hésitent pas à répondre affirmativement. Ils protesteront seulement contre le mot *dressage*. Ils permettent à l'élève de raisonner, dans la mesure où il peut le faire avec le vocabulaire étranger; oui, sans doute, ils emprisonnent sa raison dans ce vocabulaire ; mais la prison s'élargit à chaque leçon et bientôt la raison s'y redresse de toute sa hauteur. Dès que l'élève a acquis un certain nombre de mots et de locutions, on se sert de ce qu'il sait, pour expliquer les éléments nouveaux qui se présentent. Mille procédés artificiels, gestes, signes, intonations, servent à suggérer, à faire deviner (j'allais dire à traduire) les mots encore inconnus. D'ailleurs, « rien n'est merveilleux comme la rapidité avec laquelle la faculté de divination se développe ».

Si vous le voulez bien, nous laisserons le miracle de côté, et nous examinerons si le mode d'acquisition du vocabulaire que je viens de décrire mérite d'être préféré à celui de la traduction. Admettons-le sans chicaner pour les objets que l'élève a sous les yeux, pour les images qu'il suffit de regarder pour être édifié sur ce qu'elles signifient. Voici un tableau qui représente un paysage. Vous y voyez un arbre, un homme, une femme, un enfant ; vous les nommez et les faites nommer par vos élèves ; rien de plus aisé. Mais dès que vous vous engagez dans une analyse plus pénétrante, l'obscurité commence. Cet arbre est-il un chêne, un tilleul, un pommier ? Cet homme est-il le père, le grand-père, l'oncle de l'enfant ? Que font ces personnes ? que disent-elles ?

pourquoi sont-elles là ? Toutes ces choses, la méthode directe parvient à les faire deviner, je le veux bien, mais au prix de quels efforts ? efforts certains du maître, efforts problématiques de l'élève ! Et je ne puis m'empêcher de songer, quand on me vante la facilité et l'intérêt des définitions données en langue étrangère, que l'un des exercices les plus difficiles dans l'étude de la langue maternelle, c'est précisément l'explication des mots, la *définition ;* et dans l'étude des langues mortes, où la traduction passe pour avoir des vertus, celle qu'on lui attribue le plus généralement, c'est de faciliter par la comparaison l'intelligence approfondie des deux langues que l'on compare. Pour donner et pour saisir une bonne définition, il faut avoir une certaine maîtrise dans une langue ; un simple équivalent dans une autre langue, connue de l'élève, est la plus sûre des définitions : elle éclaire le sens du mot d'une lumière vive et instantanée, au lieu que la définition promène tout autour sa lanterne de périphrases.

Ah, si la traduction n'était pas si dangereuse ! comme les meilleurs amis de la méthode directe y auraient souvent recours ! Mais le malheur, c'est qu'une fois qu'on a commencé à traduire, on ne peut plus faire autrement. Qui a traduit, traduira ! L'infortuné auquel vous avez eu l'imprudence de dire qu'un cheval s'appelle en anglais *horse,* ne pourra plus jamais prononcer *horse* sans avoir pensé *cheval !*

Eh bien, cela est faux, et le passage de la traduction à l'emploi direct de la langue étrangère s'opère

avec la plus grande facilité. Il ne faut pas confondre ici traduction avec thème; je parlerai du thème tout à l'heure ; je parle de la traduction qui consiste à donner en français les équivalents des mots étrangers, afin de les faire comprendre plus sûrement et plus vite. Il n'est pas contestable à mon avis que le mot étranger, dès qu'il est compris et retenu, se présente à l'esprit aussi spontanément que le mot français et sans que celui-ci ait besoin d'être évoqué en même temps. J'ai tant de fois observé ce fait sur mes élèves, je l'ai si nettement constaté sur moi-même pour chacune des langues dont je me suis occupé, même pour celles que je ne me flatte point de savoir, que je me demande quelle méthode absurde ont pu suivre ceux qui se sentent rivés au français, quand ils veulent parler ou écrire dans une langue étrangère qu'ils ont longuement étudiée. Je les soupçonne d'avoir, croyant produire de l'allemand ou de l'anglais, inconsciemment continué de fabriquer du français avec des mots étrangers ; ils appelaient cela faire du thème, bien que ce fût de la marqueterie ; de là leur haine pour le thème véritable, qui est tout autre chose, que, par malheur, ils n'ont pas connu.

A l'appui de cette apologie de la traduction, je puis invoquer le témoignage de ceux qui ont jadis appris, par les méthodes les plus indirectes qui soient, à faire des discours et des vers latins. Il leur suffisait de lire quelques pages du prosateur ou du poète dont ils voulaient imiter le style, pour ouvrir dans leur esprit le registre du latin et pour l'écrire, médiocre-

ment peut-être, ou même fort mal, mais avec un complet oubli du français. Et la méthode qu'ils avaient suivie était non seulement indirecte, mais sévèrement grammaticale.

En résumé, le passage de la traduction à l'emploi direct de la langue étrangère ne devient impossible ou pénible que si l'on néglige de s'y entraîner, si l'on pratique une méthode tout aussi exclusive que la méthode directe, et qui est la méthode opposée.

Sans doute, ni la méthode indirecte en général, ni la méthode grammaticale qui en est une des formes, ne se présente comme une antithèse de la méthode directe au point d'exclure la langue étrangère, comme la méthode directe exclut la langue maternelle; ce serait là un idéal de méthode indirecte comme le conçoivent seuls quelques-uns de ses adversaires les plus zélés. Mais la méthode grammaticale peut se rapprocher de cet idéal à rebours, en négligeant d'étudier la langue vivante dans ses formes vivantes et en s'appuyant uniquement sur les travaux des grammairiens et des lexicographes.

Une langue est un organisme complexe. Le grammairien le dissèque et l'analyse ; il y distingue des noms, des adjectifs, des verbes, etc. ; il découvre leurs affinités, les lois qui président à leurs combinaisons ; puis il dit : je tiens la langue dans ma main. Mais ce qu'il tient dans sa main, c'est une langue réduite en poussière, et Méphistophélès persiflerait son *encheiresin naturæ* avec plus de raison qu'il ne pourrait le faire aujourd'hui pour la chimie. La chimie a fait des

progrès depuis Gœthe ; les corps qu'elle a détruits pour les analyser, elle sait maintenant en faire la synthèse. On fabrique du vin à Bercy, et bien que ces faux vignerons soient de vrais empoisonneurs, ils seraient capables, en y mettant le prix, de fabriquer de bon vin. Mais on n'est pas encore parvenu à faire la synthèse d'un organisme vivant, d'une fleur ou d'une langue. Avec les formules du grammairien et la poussière de langue que contiennent les lexiques, on ne peut fabriquer que de la littérature frelatée. Il est bien superflu d'insister sur ce point : la méthode constructive, qui prend pour base la langue maternelle et cherche, au moyen du thème mal compris, consistant à remplacer chaque terme d'une formule abstraite par un mot choisi avec plus ou moins de discernement dans le dictionnaire, est reniée par tout le monde, même par les professeurs qu'on accuse de la pratiquer encore. De cette méthode, il n'y a rien à garder, sauf son besoin de clarté, de précision, et sa foi dans la volonté et le travail.

III

Il me semble avoir démontré que notre enseignement ne peut viser qu'un seul but : la pratique de la langue usuelle, c'est-à-dire de la langue littéraire, et ensuite qu'il ne peut suivre qu'une seule méthode, mais une méthode qu'il ne faut pas caractériser par les mots *direct* ou *indirect*. La méthode directe pure compromettrait le *savoir* en le subordonnant au *pou-*

voir, et par contre-coup compromettrait le *pouvoir* lui-même ; la méthode indirecte pure, ne cultivant que le *savoir*, n'atteindrait jamais au *pouvoir*. La méthode directe est un aveugle qui a les jambes solides; elle marche, mais elle cherche son chemin à tâtons. La méthode indirecte, c'est le paralytique, qui voit la route, mais qui ne peut se lever de son grabat. S'ils se mettaient d'accord, les deux infirmes pourraient, l'un portant l'autre, atteindre le but.

Ou plutôt, laissant cette image disgracieuse, prenons comme symbole de la bonne méthode l'homme robuste et clairvoyant, qui se sert de ses jambes pour marcher et de ses yeux pour voir.

Il me resterait à entrer dans le détail de l'application et à examiner la valeur propre de chacun des exercices, directs ou indirects, pratiques ou théoriques, admis par la méthode large et tolérante que je viens de définir. Ce serait bien long, et, ce me semble, superflu. Les procédés peuvent être infiniment variés; il n'est guère de professeur qui n'en ait quelques-uns qui lui sont personnels. L'essentiel est de se rendre compte de la nature de chaque exercice, de bien savoir s'il est théorique ou pratique, s'il peut développer le *savoir* ou le *pouvoir*, afin d'éviter le ridicule de vouloir regarder avec les jambes ou marcher avec les yeux.

Examinons seulement les deux exercices fondamentaux qu'on a surtout reprochés à la méthode indirecte et qu'on voudrait proscrire désormais.

La version est éminemment propre à développer le *savoir*. Elle éclaircit le sens des textes étrangers ;

aucun autre exercice n'égale son efficacité sous ce rapport ; il faut donc la conserver ; mais il faut la restreindre à son rôle d'interprète : dès qu'on est arrivé par la traduction, ou par des essais de traduction, à mettre en lumière la pensée de l'original, il faut passer outre ; insister jusqu'à trouver en français la forme littéraire équivalente à la forme étrangère, c'est un travail très intéressant, très éducatif, mais dérobé, en faveur du français, à la *pratique* de la langue étrangère [1].

Quant au thème, on en peut distinguer deux espèces : le thème grammatical et le thème de style.

Le thème grammatical peut se pratiquer de deux manières : on cherche dans le dictionnaire les mots d'un texte français ; avec les mots étrangers, on forme des phrases conformes aux règles de la grammaire. C'est, je l'ai déjà dit, un travail ingrat, presque machinal, qui a de plus le défaut grave d'obliger l'ouvrier à faire un choix parmi des matériaux qui lui sont inconnus. Il faut l'abandonner, non pas comme inutile mais comme sacrifiant le *pouvoir* au *savoir*. Le thème grammatical peut et doit se pratiquer avec des mots connus de l'élève ; il prend alors peu de temps et sert à fixer dans la mémoire à la fois les lois de la langue

1. A l'époque où cette conférence a été faite, les théoriciens de la méthode directe discutaient à la rigueur l'utilité du thème ; mais la version ne méritait qu'un haussement d'épaules. Aujourd'hui elle est devenue licite, à une condition, c'est que l'élève ait compris le texte *avant* de le traduire ; même au point de vue de la méthode indirecte, il est prudent de procéder ainsi.

et ses éléments ; il développe simultanément le *savoir* et le *pouvoir*.

Le thème de style ou thème d'imitation consiste à faire reproduire, non plus seulement des mots, mais des phrases, des expressions, des locutions, des constructions idiomatiques. Il suppose la connaissance approfondie de certains textes étrangers, et il oblige l'élève à les exploiter pour rendre certaines idées qu'on veut l'exercer à exprimer. Le thème d'imitation est une préparation à la rédaction libre, et une préparation qui me paraît indispensable dans une classe, si nous la supposons composée, non plus d'un seul élève, mais d'une collectivité. Il faut en effet, pour préparer un groupe d'élèves à la rédaction, les exercer à exprimer simultanément les mêmes idées, et par conséquent imposer à leur pensée la même direction ; je n'y vois pas d'autre moyen aussi sûr et aussi facile que le thème d'imitation. Cet exercice ne consiste qu'en apparence à passer de la langue maternelle à un autre langue ; en réalité il sert à guider et à discipliner l'effort que doit faire l'élève pour penser dans la langue étrangère, et il ne peut faire un bon travail qu'en s'appliquant *à repenser* [1] dans cette langue les idées qu'on lui a suggérées en français. Si le professeur veille à ce que le thème d'imitation soit ainsi pratiqué, c'est un exercice *direct*, malgré la présence d'un texte français et malgré le nom de traduction.

1. Voir page 2, note 2.

Toutes les questions de méthode qui sont posées, soit dans le public, soit aux examens universitaires, notamment au certificat d'aptitude que vous préparez, peuvent se résoudre aisément du point de vue où je me suis placé pour apprécier la valeur des deux exercices les plus contestés, le thème et la version. Vous n'aurez qu'à examiner sans prévention, en toute sincérité, et sans jurer sur la parole d'aucun maître, quel est le principe de chacun des procédés d'enseignement mis en cause et quels sont les fruits que la logique et l'expérience permettent d'en attendre ; vous n'en exclurez aucun, dès l'instant que vous l'aurez reconnu apte à rendre quelque service ; vous ne permettrez à aucun d'envahir un terrain qui ne lui appartient pas ; afin de prévenir tout empiètement, vous les classerez tous en deux catégories, correspondant, l'une au *pouvoir*, l'autre au *savoir* ; entre ces deux catégories, vous maintiendrez l'équilibre nécessaire ; enfin, dans l'ordre hiérarchique où vous finirez par les ranger, vous donnerez la préférence à ceux qui développent le *savoir* et le *pouvoir* à la fois.

***

Des deux méthodes excessives qui sont en présence, l'une ne se pratique plus, l'autre ne se pratique pas encore. La méthode grammaticale n'est plus suivie nulle part, si tant est qu'elle ait jamais été suivie dans son absurde rigueur ; car elle a toujours eu, même dans l'enseignement des langues mortes, la

lecture pour correctif. Toutefois, dans l'enseignement des langues vivantes, il faut reconnaître qu'elle a longtemps été prépondérante, d'abord parce qu'elle exige moins de temps qu'aucune autre, et que précisément le temps nous manquait, ensuite parce que, parmi ceux qui l'ont dénoncée récemment, quelques-uns ont contribué par leurs actes à retarder l'évolution de la méthode universitaire vers la forme inductive.

La méthode directe essaie aujourd'hui d'imposer ses procédés exclusifs. Elle invoque, pour faire violence à la pensée des professeurs, le concours du public, qui est convaincu que nous nous complaisons obstinément dans d'inutiles abstractions.

S'il n'était pas coupable de tenter des expériences *in anima nobili*, je souhaiterais volontiers que la méthode directe radicale fût mise en demeure de tenir ses promesses dans toutes les écoles de France.

Le public, qui l'acclame sans la connaître, parce qu'il s'imagine, en dépit des protestations de quelques chefs de la méthode nouvelle, que les écoliers vont apprendre à parler les langues sans grammaire et sans travail, ne tarderait pas à revenir de ses illusions, et il jugerait ceux qu'il considère aujourd'hui comme des libérateurs d'autant plus sévèrement que sa déception serait plus profonde.

Mais cette expérience ne peut même pas être tentée; elle suppose des professeurs convaincus, et ils sont rares. En attendant que des miracles authentiques et

dûment constatés[1] les convertissent, la méthode mixte que je conseille est non seulement la plus prudente, mais la seule possible.

1. Les miracles dûment constatés font défaut ; mais la conversion des professeurs était indispensable. Ce fut le ministre qui l'entreprit. Dans le discours prononcé par M. Georges Leygues le 27 février 1904 au banquet de la Société pour la propagation des langues étrangères en France, l'intervention personnelle du ministre est motivée et exposée en ces termes :

« Jusqu'à ces temps derniers — et sur ce point je ne vous apprendrai rien — le système que nous avons employé ne conduisait à aucun résultat. Je l'ai dit un jour et j'ai scandalisé beaucoup d'excellents maîtres que j'aime.

« Je dis : L'enseignement des langues vivantes qui, après six ou sept ans d'études, ne conduit pas l'élève à la connaissance complète de a langue, est, il faut le dire, une méthode qui a échoué. L'expérience a été faite et se poursuit autour de nous. Nous-mêmes l'avons faite. J'ai été dans mon temps un brillant élève d'allemand, et la première fois que je suis arrivé en Allemagne, j'ai eu toutes les peines du monde à demander de la bière et à quelle heure partait le train, et je voyais, à côté de moi, mes fillettes, qui n'avaient jamais eu entre les mains une grammaire anglaise, n'avaient jamais fait un thème, et qui, à douze ans, parlaient anglais comme si elles étaient nées à Londres. Chacun de nous pouvait faire l'expérience, mais on se payait de mots et on suivait la routine.

« Cependant il y avait un intérêt national et scientifique à sortir de cette ornière et à briser le cadre de cet enseignement. J'ai procédé comme il fallait. J'ai fait appel aux hommes qui étaient résolus à poursuivre l'application de mes idées. Je fis un jour, en effet, appeler M. Schweitzer dans mon cabinet et je lui dis : « Il faut m'aider. Un « ministre n'est rien s'il n'a pas de collaborateurs dévoués qui veuillent « prendre en main sa propre cause. Faire une réforme n'est rien si « on n'est pas aidé à l'appliquer. » Je fis appeler M. Jost et les maîtres nombreux ouverts aux idées nouvelles. Je fis appeler M. Firmery et M. Hovelaque, et, avant de les nommer inspecteurs généraux, je leur dis : « Voilà mes idées ; voulez-vous partir comme des missionnaires dans toutes les régions de la France, à Nancy, à Bordeaux, etc., partout où il y a des Universités, pour réunir les professeurs et leur dire : à l'avenir, la méthode sera la méthode directe ; et voulez-vous les convaincre par les moyens mis à votre disposition ? »

« Ils me dirent : « Oui, nous sommes acquis à cette œuvre ». Et je les nommai. »

(*Bulletin de la Société des professeurs de langues vivantes*, mai 1904.

Rapport sur le projet de réforme de l'Enseignement des langues vivantes

Adopté par le Conseil supérieur de l'Instruction publique dans sa séance du 29 mai 1902 [1].

Quand le ministre de l'Instruction publique eut décidé d'imposer la méthode directe, il fallut rédiger les programmes en conformité avec ce principe. Une commission de professeurs fut chargée de ce travail. Composée en grande majorité de membres à juste titre présumés favorables à la méthode directe, dûment avertie au surplus que son rôle n'était point de discuter le principe lui-même, mais uniquement d'en étudier les applications, cette commission élabora les nouveaux programmes sous la présidence et sur les plans des deux fonctionnaires spécialement nommés pour en surveiller l'exécution.

En qualité de représentant des professeurs de langues vivantes au Conseil supérieur de l'Instruction publique, je ne pouvais pas ne pas avoir l'honneur de faire partie de la commission. Je crus que mon devoir était d'y défendre la liberté du maître, sans laquelle il ne peut avoir ni responsabilité ni dignité. Je proposai à la commission de s'inspirer des conclusions votées quelques semaines auparavant, le 4 avril 1902, par le congrès des professeurs de l'enseignement secondaire. Elles étaient ainsi conçues :

« La méthode doit être inductive et pratique.

A. Inductive, elle prendra pour base la langue étrangère et non la langue maternelle, elle partira de l'observation et non de l'abstraction.

Pratique, elle habituera l'élève à exprimer sa pensée au moyen du vocabulaire appris.

Inductive et pratique à la fois, elle ne séparera jamais la pratique de la théorie, mais les développera simultanément et l'une par l'autre.

1. Publié avec l'autorisation de M. le Ministre.

Tous les exercices, directs ou indirects, auditifs ou visuels, ont leur place légitime dans l'enseignement des langues vivantes, à condition d'être inductifs et pratiques.

Ces exercices ou procédés sont multiples et varient nécessairement suivant les circonstances, l'âge des élèves, leurs habitudes d'esprit, leur instruction générale, leur intelligence, leur bonne volonté, leur nombre, le temps dont ils disposent.

Il appartient au maître seul d'adapter ses procédés d'enseignement à ces contingences, et sa liberté n'a d'autre limite que le principe même de la méthode. »

La commission vota *à l'unanimité* l'insertion textuelle de ces propositions dans les Instructions générales qui figurent en tête des nouveaux programmes.

On conçoit que cette déclaration préliminaire ait simplifié grandement la discussion et facilité l'adoption des prescriptions et directions pédagogiques minutieuses qui suivaient. Chaque membre de la commission, se sentant sous la sauvegarde d'un principe libéral et tolérant, attachait dès lors moins de gravité au détail des termes de chaque article, et tous purent souscrire à l'ensemble du projet, non pas avec l'arrière-pensée de tourner plus tard tel paragraphe qui pourrait les gêner, mais avec le sentiment que leur conscience professionnelle ne serait pas violentée et que, dans certaines limites, imposées par l'esprit de la méthode et qu'ils avaient eux-mêmes reconnues nécessaires, leur droit d'initiative était respecté.

Ces programmes furent adoptés sans modification, après la lecture du rapport ci-dessous, par le Conseil supérieur dans sa séance du 29 mai 1902, présidée par M. le ministre de l'Instruction publique; mais quand ils furent promulgués, les trois paragraphes (*b*, *c*, *d*) relatifs à la liberté du maître dans le choix de ses procédés d'enseignement, paragraphes adoptés par le Conseil, comme par la commission d'étude, à *l'unanimité*, n'y figuraient plus. Un trait de plume avait rendu à la réforme l'aspect impératif et intransigeant que la commission ministérielle lui avait retiré et que le Conseil supérieur n'avait pas connu.

MESSIEURS,

Veuillez permettre au rapporteur de votre Commission d'avouer la satisfaction profonde qu'il éprouve à vous entretenir du projet de réforme de l'enseignement des langues vivantes sur lequel vous allez vous prononcer.

Aussi bien, en proclamant ma joie, ne risquerai-je pas de manquer de modestie. Si le projet que j'ai l'honneur de vous présenter réalise mes propres vœux, il n'efface pas le souvenir salutaire des déceptions que j'ai éprouvées toutes les fois que j'ai prétendu conquérir par moi-même quelqu'une des faveurs dont la fortune se plaît aujourd'hui à nous combler.

Ma reconnaissance doit s'adresser, avec celle de mes collègues, les professeurs de langues vivantes, aux éminents auteurs de ce projet de réforme, et sans doute aussi à la force des choses qui finit toujours par vaincre les résistances des hommes.....

La réforme de l'enseignement des langues vivantes n'est pas contenue entièrement dans les instructions nouvelles et dans les programmes. Ces instructions et ces programmes n'auront d'efficacité que si leur application est assurée par une série de mesures, dont les plus importantes ont été adoptées avec les projets d'horaire et de sanctions.

Il m'a semblé, bien que ces mesures ne soient plus

ne soient pas encore en discussion, que mon rap-
t serait incomplet, s'il ne mentionnait l'ensemble
amélioration accordées ou promises à notre
eignement. Je le ferai d'ailleurs aussi brièvement
possible.

Ces améliorations sont de deux sortes : celles
les professeurs réclament et celles que l'on ré-
me des professeurs. Les premières se rapportent
programmes, aux sanctions et à l'organisation
classes ; les secondes concernent la méthode.

On s'est demandé quelquefois, à notre époque où
plus instruit ignore tant de choses dont la connais-
ce semble indispensable, si un enseignement
intéressé, un enseignement qui serait une pure
nnastique de l'esprit, est encore possible et per-
; la question reste ouverte ; elle a été et sera
ore vivement discutée. Mais personne ne saurait
tester qu'un enseignement qui *peut* développer
taines aptitudes utiles pour la vie ne *doive* par
a même les cultiver. Un tel enseignement sera-t-il
outre une gymnastique de l'esprit ? C'est une
estion que nous examinerons en discutant la
thode, nous bornant à faire remarquer ici que le
oureur qui trace son sillon pour y semer le blé,
e le forgeron qui fait sonner l'enclume sous son
rteau, font de la gymnastique aussi, sans être
s athlètes.

Bien que l'utilité pratique de la connaissance des
gues étrangères soit reconnue depuis longtemps,
que, depuis trente ans surtout, les instructions

et les circulaires ministérielles soient inspirées
cette conviction, nos programmes proprement di
sont restés des programmes de gymnastique int
lectuelle et sont muets sur les résultats utiles q
cette gymnastique doit produire.

Une conséquence remarquable de cette lacur
c'est que, dans notre enseignement, où les méthod
sont minutieusement prescrites et le but complèt
ment indécis, on constate la plus grande confusi
dans les méthodes. Il est permis d'en conclure qu'
a fait fausse route en traçant ces programmes
que le vrai moyen de réaliser l'unification des méthod
c'est de préciser et d'unifier le but.

Le but, dans le projet actuel, est netteme
défini : c'est la possession de la langue usuelle. Peu
être, pour éviter toute équivoque, convient-il d'i
diquer ce que votre commission entend par la lang
usuelle. Dans notre pensée, la langue usuelle cor
prend bien toutes ces phrases élémentaires qui so
la petite monnaie de la conversation ; elle compren
bien toutes ces questions et ces réponses simple
familières, qui se rapportent à nos besoins matériel
et même ces formules plus banales encore, et comm
stéréotypées, qui servent à parler quand on n
rien à dire ; mais elle ne se borne pas à ce vocab
laire restreint. La langue usuelle est celle *dont no*
usons, soit oralement, soit par écrit, dans toutes l
circonstances de la vie ; elle exprime dans le
variété, avec leurs nuances, tous nos actes, nos se
timents et nos pensées ; on peut la définir, po

notre enseignement, comme la partie de la langue qui, dans une nation, est commune à toutes les personnes cultivées ; c'est, en d'autres termes, la langue littéraire proprement dite, à l'exclusion des vocabulaires techniques.

La recommandation de ne pas faire de l'étude des langues vivantes un moyen de culture littéraire n'est nullement en contradiction avec cette définition de la langue usuelle. Il y a une conception de la culture littéraire qu'on a raison d'abandonner ; elle est diamétralement opposée à la conception la plus triviale de la langue pratique, et aussi étroite qu'elle. D'après cette conception, la littérature commencerait exactement où la réalité finit, et le premier pas vers la culture littéraire consisterait à tourner le dos à la vie. Ainsi entendue, la culture littéraire néglige précisément cette partie du langage à laquelle un utilitarisme étroit voudrait se restreindre. Mais, à vrai dire, l'étude de la langue usuelle, pour avoir une base concrète, vulgaire, si l'on veut, n'en sera pas moins *littéraire ;* et, pour s'élever au-dessus de la banalité, elle ne cessera pas de répondre à des besoins de l'humanité, ni par conséquent d'être *pratique.*

Cette langue usuelle, nos élèves devront apprendre à la parler, à la lire et à l'écrire.

Tous les membres de votre commission ne sont pas également convaincus que ce triple but puisse être pleinement atteint. Il paraît démontré par l'expérience que l'on n'a jamais acquis par le seul

enseignement scolaire, sans avoir vécu un certain temps parmi des étrangers, l'usage familier de leur langue. C'est dans ce sentiment sans doute que la Commission parlementaire de l'enseignement avait adopté une formule prudente, en décidant que nos élèves devaient être mis en état « de lire, d'écrire, et, *autant que possible*, de parler la langue usuelle ». Et c'est pour le même motif que cette même commission veut qu'il « soit institué, avec le concours des villes et des Chambres de commerce, des bourses de séjour à l'étranger ».

Malgré ces réserves, votre commission est d'avis que, dans les instructions nouvelles, il convient de mettre en première ligne la pratique de la langue parlée. Sans doute les élèves l'acquerront seulement, selon le vœu de la Commission parlementaire, autant que possible; mais il importe aussi qu'autant que possible on les y prépare, et il faut attirer l'attention des maîtres sur cette nécessité.

Le but ainsi fixé d'une manière générale, il a paru indispensable d'indiquer, au moins pour les années de début, le vocabulaire avec lequel les élèves devront être familiarisés. Il s'étend, en partant de l'école et de la vie scolaire, par cercles concentriques sur les termes essentiels dont peut avoir besoin un enfant de onze à douze ans ; on peut l'appeler un vocabulaire de première nécessité.

En Quatrième et en Troisième, le vocabulaire sera complété et, dans le second cycle, la langue usuelle étant supposée acquise, la langue étrangère deviendra

'instrument d'un enseignement nouveau, ayant pour objet la vie du peuple qui la parle.

Les sanctions de l'enseignement des langues vivantes seront mises en harmonie avec son but et avec l'importance nouvelle qui lui est attribuée.

L'épreuve écrite, enfin rétablie au baccalauréat, sera un puissant stimulant au travail des élèves et au zèle des chefs d'établissement, non moins que des maîtres.

Toutefois, il faudrait s'attendre à des déceptions, si des examens de fin d'année n'arrêtaient pas les élèves trop faibles pour être admis dans une classe supérieure.

Un enseignement qui exige beaucoup d'exercices pratiques a besoin de beaucoup de temps, non seulement pour chaque classe, mais encore pour chaque élève individuellement ; l'augmentation du nombre d'heures de classe serait insuffisante, si le maximum du nombre des élèves n'était réduit, selon le désir de la Commission parlementaire, à un chiffre raisonnable. La classe idéale se composerait d'une dizaine d'élèves.

Il importe que, dans chaque période (Sixième et Cinquième, Quatrième et Troisième, Seconde, Première et Philosophie), le même professeur suive les élèves du commencement à la fin, pour assurer la continuité de la méthode, qui doit être rigoureusement uniforme au cours de chacune des périodes.

Ces importantes améliorations, si ardemment désirées par les professeurs de langues vivantes,

et qui leur sont aujourd'hui largement accordées, vont mettre leur enseignement dans une situation nouvelle. D'accessoire qu'il était dans l'opinion des parents, des élèves, des chefs d'établissement, et du corps enseignant lui-même, il devient l'égal des enseignements principaux. C'est là une véritable révolution dans notre enseignement secondaire, et les professeurs de langues vivantes auront conscience à la fois de la force qu'elle leur apporte et de la responsabilité qu'elle leur impose.

Mais cette responsabilité, qu'ils sont prêts à assumer, ne serait pas entière, si « la liberté, l'initiative et l'ingéniosité du maître, sans lesquelles il n'y a pas d'enseignement vivant » devaient être restreintes.

Ils ont craint un instant que ce principe de toute éducation, sur lequel sont fondées la dignité et l'autorité du maître, ne reçût quelque atteinte. Ils ont craint que, sous le nom de *méthode directe*, on ne songeât à exiger d'eux l'application servile et presque mécanique d'un certain nombre de procédés, très bons et très recommandables dans des circonstances données, mais qui ne conviennent également ni à tous les élèves, ni à tous les maîtres.

Cette crainte, que semblaient justifier les cris de triomphe de quelques doctrinaires intolérants, n'était pas fondée. Ni la Commission parlementaire, ni M. le ministre, ni votre commission, n'ont songé à imposer sous le nom de méthode directe un système étroit et exclusif. Ce qui a paru nécessaire, c'était de « tracer les lignes générales » d'une méthode

appropriée au but qu'il s'agit d'atteindre. Ces lignes générales ont été indiquées d'une part dans la circulaire ministérielle du 15 novembre 1901, et d'autre part, avec une pleine indépendance, par le dernier congrès des professeurs de l'enseignement secondaire. Et la commission instituée pour élaborer les nouvelles instructions et les nouveaux programmes a cru répondre aux intentions de M. le ministre, en incorporant textuellement dans le projet qui vous est soumis la formule même que le Congrès avait adoptée[1].

La méthode *inductive et pratique*, qu'il n'y a plus d'inconvénient à appeler *directe*, dès lors que les définitions de l'une et de l'autre coïncident, exclut de notre enseignement, non pas la grammaire, mais le procédé dit grammatical, qui consiste à commencer par l'étude des règles et à construire ensuite, d'après ces règles, à l'aide de mots extraits d'un vocabulaire, alphabétique ou autre, des phrases en langue étrangère. Cette opération, qui est une des formes du thème, est depuis longtemps abandonnée par beaucoup de professeurs de langues vivantes : n'étant pas inductive, elle est définitivement condamnée. On cherchera désormais le vocabulaire, non dans le dictionnaire, mais dans la phrase étrangère, et l'on apprendra la syntaxe, non par des formules *a priori*, mais par l'analyse des textes. La règle sera la généralisation des exemples.

1. Comme on l'a vu, page 235, les trois paragraphes de cette formule relatifs à la liberté du professeur, furent supprimés après la séance du Conseil.

La méthode inductive et pratique admet tous les procédés directs, c'est-à-dire ceux où la langue maternelle de l'élève n'intervient pas ; mais (et votre commission a cru devoir le marquer formellement, en accentuant dans ce sens le passage des Instructions qui se rapporte aux devoirs écrits), elle n'exclut pas la traduction. Votre commission a pensé que le thème et la version, convaincus de contribuer à la culture intellectuelle, ne devaient pas pour cela être bannis de notre enseignement, s'il est démontré qu'ils ont, en même temps qu'une valeur éducative, une utilité pratique. Il suffira d'empêcher l'abus de ces exercices, en leur assignant une fonction déterminée.

La version, qui a une si grande importance pour les savants appelés à étudier des œuvres étrangères, est le moyen le plus rapide et le plus sûr d'éclaircir le sens d'un texte : elle se renfermera dans ce rôle. Le thème est le moyen le plus rapide et le plus sûr d'exercer l'élève à employer un vocabulaire *qu'il connaît*, ou de l'examiner sur un vocabulaire *qu'il doit connaître*. Cette forme du thème aura toujours sa place dans notre méthode. Mais versions et thèmes ne seront plus un but ; ils serviront à préparer des exercices directs, oraux et écrits, des conversations et des rédactions.

A côté de l'enseignement de la langue par les moyens artificiels appropriés, il y aura place désormais, dans le cadre élargi des heures qui nous sont attribuées, pour « les moyens naturels par lesquels

l'enfant apprend sa langue maternelle ». Ces moyens sont simples; ils consistent à exprimer et à faire exprimer à l'enfant les différents actes de sa vie et ses rapports avec son entourage. La vie scolaire fournira au professeur les occasions d'employer cette méthode naturelle. Mais il faut prendre garde qu'elle perd son caractère naturel, dès qu'on substitue à la réalité des simulacres de réalité, auxquels la personnalité de l'élève n'est pas intéressée, et qu'alors cette méthode, sans perdre toute efficacité, devient cependant un procédé artificiel parmi tant d'autres, et, par conséquent, peut bien avoir une place à côté d'eux, mais non pas les remplacer.

Or, tous les autres procédés font appel au raisonnement, et contribuent, qu'on le veuille ou non, à la culture de l'esprit. Non seulement la version et le thème, mais la leçon de texte, l'explication d'auteurs, la grammaire, expliquée d'abord en français, puis résumée en formules concises dans la langue étrangère, la reproduction plus ou moins libre de récits ou de lectures, la composition enfin et les exposés oraux, sont nécessairement, en dépit de leur valeur pratique et utilitaire, une gymnastique intellectuelle. Le Conseil supérieur de l'Instruction publique ne saurait admettre qu'une partie considérable d'un temps si parcimonieusement mesuré à des exercices éducatifs fût distraite en faveur d'une discipline machinale.

Bien pénétrée de cette conviction, votre commission vous prie d'adopter les Programmes et les

Instructions relatifs à l'enseignement des langues vivantes. Instructions et programmes lui semblent conçus en vue de munir notre jeunesse d'un instrument d'information et de communication indispensable dans la vie moderne, et en même temps de connaissances générales, et notamment de connaissances littéraires, qui peuvent, dans un domaine différent, être équivalentes à celles qu'on acquiert par les études gréco-latines.

Les langues vivantes facultatives dans les écoles normales primaires

Le projet de rendre les langues vivantes facultatives dans les écoles normales a été adopté, dit-on, par la section permanente du Conseil supérieur et viendrait en discussion dans la prochaine session du Conseil[1].

Il y a longtemps que la question est agitée dans la presse pédagogique. De jeunes professeurs, qui savent l'allemand ou l'anglais, qui ont voyagé, qui ont vu, en Allemagne, en Angleterre, en Amérique, dans quel sens le monde évolue autour de nous, plaident avec une ardente conviction en faveur du

1. Ce projet, ajourné d'une session à l'autre, fut enfin soumis au Conseil supérieur en juillet 1905 ; désavoué par le ministre lui-même, il fut écarté à une forte majorité. Mais certains projets ont la vie dure ; il faut encore les combattre quand on les croit morts et enterrés.

maintien et du développement de l'enseignement des langues étrangères[1]. Si l'administration supérieure n'est pas touchée par leurs arguments, elle doit avoir de fortes raisons pour ne pas suivre le courant universel et pour ramener la culture de l'instituteur français dans les limites qu'elle juge appropriées à sa fonction sociale.

Quels arguments peut-on invoquer en faveur de la suppression de l'étude des langues vivantes ? Je dis bien *suppression ;* il est superflu de démontrer que le jour où les langues seront devenues une matière de luxe, facultative à l'école normale, et par conséquent au brevet supérieur, la masse des élèves désertera les cours d'anglais ou d'allemand [2].

Le point de vue où l'on peut se placer pour *supprimer* les langues vivantes est, je le crains, un point de vue un peu terre à terre. On fait entendre parfois au professeur qu'il est mal placé pour juger de certaines questions, qu'il raisonne d'après une expérience acquise dans un cercle restreint, qu'il ne voit pas les choses de haut, comme on les voit du poste de commandement. Peut-être, dans ce cas parti-

1. En Allemagne, où l'étude des langues étrangères est en faveur depuis plusieurs siècles, on est loin de songer à la restreindre ; on commence au contraire à l'introduire dans les écoles primaires, très lentement, très prudemment ; mais on ne reviendra pas en arrière.

2. Une directrice d'école normale a répondu (*Manuel général* du 28 novembre) que c'est là une affirmation gratuite et qu' « on organisera les choses de façon à ne pas laisser aux élèves la décision à prendre ». On forcerait donc certains élèves à apprendre l'allemand ou l'anglais. C'est le professeur, ou mieux, le directeur, qui trierait les jeunes gens prédestinés à savoir ces langues ou à en avoir besoin !

culier, le professeur pourrait-il retourner cette critique contre l'administration.

Car son projet ne peut être inspiré que par deux considérations ; elle a dû dire : La connaissance des langues étrangères est inutile à l'instituteur ; il est donc inutile de les lui enseigner. Ou bien elle a dit : La connaissance des langues étrangères serait utile à l'instituteur ; mais il est impossible de les lui enseigner ; il est donc inutile de l'essayer.

La connaissance des langues étrangères est-elle inutile à l'instituteur ?

Oui, si l'instituteur est l'humble fonctionnaire chargé d'enseigner aux petits enfants la lecture, l'écriture et la règle de trois ; si la société n'attend de lui d'autres services que de préparer de bons candidats au certificat d'études primaires.

Je suis loin de déprécier ces résultats, et de contester que ce soit le premier devoir de l'instituteur de les obtenir ; mais, évidemment, si son rôle devait se renfermer dans cette sphère modeste, on trouverait dans les programmes du brevet supérieur bien d'autres matières à éliminer. On n'y songe pas : c'est qu'on ne songe pas à abaisser l'instituteur ; on veut le doter d'une culture aussi forte que possible ; mais on ne voit pas la raison d'étendre cette culture à des matières complètement étrangères à l'enseignement qu'il sera appelé à donner. Il enseignera un peu de français, un peu d'histoire, un peu de sciences ; il faut donc qu'il sache beaucoup de français, d'histoire et de sciences ; mais, puisqu'il n'enseignera

pas un mot d'allemand, pourquoi l'apprendrait-il ?

Encore, s'il pouvait l'apprendre, ou en apprendre assez pour en tirer personnellement profit ou agrément ? Mais combien d'élèves de nos écoles normales ont assez de goût et d'aptitude pour l'étude des langues, pour dépasser, dans le petit nombre d'heures qu'ils peuvent y consacrer, les rudiments arides qui ne leur seront plus tard d'aucun usage et qu'ils oublieront plus vite qu'ils ne les ont acquis ?

Et cet enseignement, superflu s'il était fécond, mais d'autant plus superflu qu'il est à peu près stérile, coûte des sommes considérables (je n'ose en aborder le calcul) au budget des écoles normales.

Voilà, je crois, tout ce qu'on peut alléguer contre les langues étrangères ; mais il y a beaucoup à répondre, beaucoup trop pour que j'essaie d'être complet.

Et d'abord, je passe sur la raison d'économie ; elle ne me paraît pas bonne et elle ne me regarde pas.

Mais comment peut-on dire qu'en trois ans, avec trois heures de classe par semaine, un jeune homme intelligent et laborieux ne peut pas apprendre assez d'allemand ou d'anglais, et surtout assez d'italien ou d'espagnol, pour en tirer parti plus tard dans la vie ? Il n'apprendra pas à parler et à écrire ces langues comme sa langue maternelle, soit ; mais je cherche encore l'école où on les apprend ainsi. Ce qu'on obtient au lycée, on peut l'obtenir aussi à l'école normale ; les jeunes campagnards, un peu lourds et un peu lents au début, mais pleins d'énergie et de foi, de cette foi naïve de l'étudiant de Faust,

avide de connaître « ce qui est sur la terre et dans le ciel, la Science et la Nature », stimulés d'ailleurs par la pensée qu'ils travaillent pour leur avenir, ces petits paysans peuvent accomplir en trois ans une besogne qui semblerait écrasante à nos lycéens. Si l'on faisait une enquête sur l'état de l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales, on trouverait des établissements, peut-être en petit nombre — mais il y en a, et j'en connais — où les résultats sont remarquables, dont les élèves ont acquis la faculté, et, devenus instituteurs, ont conservé l'habitude, de lire de l'allemand ou de l'anglais, et ont même fait le prodige de se payer sur leur maigre budget un voyage d'étude à l'étranger. Il faudrait demander aux maîtres de ces écoles comment ils s'y sont pris pour obtenir de tels résultats, puis aviser aux moyens d'étendre leurs procédés à toutes les écoles et de les pourvoir toutes de maîtres semblables.

Mais à quoi bon apprendre à l'instituteur ce que lui-même n'enseignera jamais ?

Il n'y a aucune raison de supposer que l'instituteur qui sait de l'allemand n'enseignera pas les éléments de l'allemand à ceux de ses élèves qui doivent plus tard faire des études secondaires ; beaucoup le font, c'est un fait, et rendent par là de grands services à ces enfants et à leurs parents. Le nombre de ceux qui sont capables de donner cet enseignement pourrait être singulièrement augmenté, si, au lieu de l'affaiblir ou de le détruire, on l'organisait solide-

nt, en lui fixant un but et en lui traçant un programme.

Il ne saurait toutefois être question de faire de aque instituteur un maître de langues. Sans éconnaître les services qu'il peut rendre en cette alité, sans oublier surtout l'heureuse influence 'il peut exercer, en répandant et en vulgarisant, sque dans les campagnes, le goût de ces études[1], nt notre pays commence à peine à entrevoir l'importance, on peut, malgré tout, conserver des doutes faire des restrictions sur l'utilité *pratique* qu'elles t pour l'instituteur. Mais ce qui n'est pas discuble, c'est la valeur d'une langue étrangère, vivante morte, comme instrument de culture.

Je sais bien qu'il est orthodoxe aujourd'hui d'adettre que l'étude d'une langue doit servir *soit* à la lture intellectuelle, *soit* à l'acquisition d'un moyen e communication avec l'étranger ; mais je n'ai mais cru à ce dilemme, qui, pour quelques-uns, st devenu article de foi ; il m'a toujours semblé que effort nécessaire pour acquérir la possession d'une angue est d'autant plus assuré de succès qu'un plus

1. Il faut être logique. Je n'ai jamais considéré l'étude des langues trangères, vivantes ou mortes, comme indispensable en soi. Mais me semble que si la conviction s'est formée en France que nous vons besoin de connaître les langues étrangères, si les pouvoirs publics nt recherché les moyens de les enseigner rapidement et sûrement, si on s'efforce d'en propager l'étude et qu'on déclare d'utilité publique ne Société qui a pour but la propagation de l'étude des langues ivantes en France, il faut être conséquent avec soi-même et ne pas e priver d'un moyen de propagation d'une efficacité incomparable, ui est l'enseignement primaire.

grand nombre de nos facultés y concourent, et to particulièrement la raison.

Si l'on admettait cette doctrine, encore que senta l'hérésie, si l'on voulait convenir que l'enseigneme d'une langue étrangère pourrait être pour les élèv des écoles normales une « gymnastique intellectuelle tout en leur procurant des aptitudes pratiqu auxquelles on a raison de tenir, la question des langu vivantes se poserait en ces termes :

L'action utile de l'instituteur n'est pas limit à sa salle d'école. Il doit, ou devrait être, dans commune, une autorité intellectuelle et morale; mu d'une culture au moins équivalente à celle du prêtr il pourrait être, avec le médecin, le représentant la pensée libre. La laïcisation matérielle ne suff pas ; la vraie laïcisation ne sera accomplie que jour où, même si l'école dite libre restait ouvert personne ne voudrait plus y entrer. C'est à l'affrai chissement des esprits que l'instituteur doit travaille Pour le rendre apte à ce travail, il ne faut rie retrancher de sa culture générale ; il faut songer, a contraire, à l'élever et à l'élargir.

Le brevet supérieur, même avec une langue vivant

1. Quand on a imposé la méthode directe dans l'enseigneme secondaire, on a proclamé que cette méthode eût été inapplicab avec le nombre d'heures attribué anciennement aux langues vivant (2 à 3 heures par semaine *pendant six ans*). Depuis, on l'a impos dans les écoles normales, où l'on dispose de ce nombre d'heur insuffisant *pendant trois ans seulement*. Et en poursuivant la chimèr d'apprendre à nos futurs instituteurs à parler une langue vivant on a sacrifié le profit certain qu'ils pourraient tirer de l'étude compar tive de deux langues pour leur culture générale.

loin de correspondre à l'idée qu'on peut se faire l'homme appelé à exercer une action dirigeante les citoyens d'un État libre. Il serait sans doute cule d'avouer qu'on voudrait hausser l'institu-r, non seulement jusqu'à l'enseignement secon-re, mais même jusqu'à l'enseignement supérieur, par la culture et par le traitement. Mais si l'on ne t atteindre un idéal aussi lointain, encore ne drait-il pas lui tourner le dos.

nuel général de l'Instruction primaire, 7 novembre 1902.

---

ondation de la Société des Professeurs de langues vivantes

---

ocution prononcée le 19 février 1903 dans la réunion de rofesseurs de langues vivantes convoquée par MM. Potel, amin et Guiraud en vue de la création d'une association édagogique.

MESDAMES, MESSIEURS, CHERS COLLÈGUES,

La lettre de convocation, à laquelle je vous re-rcie d'avoir répondu en si grand nombre, vous nace d'une allocution présidentielle ; vous n'y napperez pas ; mais je tâcherai d'être bref.

Je dois tout d'abord m'excuser d'avoir accepté, me provisoirement, ces fonctions de président, ur lesquelles beaucoup d'entre vous étaient plus

qualifiés, soit par l'âge, soit surtout par l'autori et par le talent.

Je n'exécuterai cependant pas devant vous petit couplet de la modestie, qui serait si bien circonstance ; j'aime mieux être sincère : on m pris par l'orgueil! Les organisateurs de cette réunio MM. Potel, Jamin et Guiraud, ont tiré argumen pour me séduire, d'un succès que j'ai remporté jad et qui restera l'honneur et, je le répète, l'orgu de ma carrière de professeur; c'est d'avoir, un jo d'élection, réalisé l'union à peu près unanime d professeurs de langues vivantes sur un programm signé de mon nom. Mes aimables collègues ont vou voir dans ce précédent un présage favorable po l'œuvre dont ils ont pris l'initiative, et qui doit êt avant tout une œuvre d'union. Ils ont ajouté qu'e ma qualité de délégué des professeurs de langu vivantes au Conseil supérieur, j'avais le devoir stri d'être votre intermédiaire auprès de l'administratic supérieure dans toutes les circonstances où l'intér de notre enseignement est en jeu.

Si l'assemblée veut bien me valider, je serai do son intermédiaire et son interprète, pour adress à Monsieur le Vice-Recteur et à Messieurs les Inspe teurs généraux de l'enseignement primaire et seco daire, nos vifs et sincères remerciements. En venar assister à cette séance, ils nous ont apporté un témo

1. L'article le plus important de ce programme revendiqua pour le professeur le droit de se créer librement sa méthode, le *b* étant *imposé*.

gnage de sympathie, une marque d'approbation, qui seront pour notre association un gage de durée et de prospérité.

Et, pour retirer à ces remerciements le cachet de compliment officiel et obligatoire dont ils peuvent sembler empreints, permettez-moi d'expliquer ce que je vois de nouveau et de significatif dans cet acte des chefs de notre hiérarchie.

Un de nos collègues, que je regrette de ne pas voir parmi nous, mais qui est avec nous, je le sais, a eu l'avantage d'assister l'année dernière, à Breslau, à un congrès de néophilologues (c'est le titre pompeux dont se décorent les professeurs de langues vivantes en Allemagne), et dans un article de la *Revue universitaire*, où il rend compte de ses impressions, parmi beaucoup de choses intéressantes, une remarque surtout m'a frappé : notre collègue constate qu'en Allemagne les réformes de l'enseignement sont préparées en bas, et qu'en France elles sont imposées d'en haut. Il me semble que c'est la vérité, et cela revient à dire, sauf à atténuer ce qu'une formule absolue, appliquée à des phénomènes complexes, a toujours d'excessif, qu'en Allemagne l'enseignement est un organisme et qu'il est plutôt un mécanisme chez nous.

Là-bas, dans des assemblées de professeurs, qui fonctionnent régulièrement, parce qu'elles ont une fonction, dans des congrès, dans des banquets même, et surtout dans une presse pédagogique florissante, tous les problèmes relatifs à l'enseignement sont

posés, discutés, résolus, non pas par accident, dans des circontances graves ou exceptionnelles, mais d'une façon continue, régulière et paisible ; c'est la manifestation normale de la pensée du corps enseignant. Ainsi la vie nationale pénètre et entraîne naturellement et sans secousse la vie scolaire, à tous ses degrés.

En France, nous avons nos programmes ; nous les appliquons, et, bien entendu, chacun de nous en pense du bien ou du mal ; mais ce que nous pensons, nous le gardons pour nous; ou, si nous parlons, nous le faisons chacun en notre nom : il ne se forme pas une opinion publique du personnel enseignant. Il arrive ainsi qu'au bout d'une certaine période, d'une dizaine d'années en moyenne, des réclamations se font entendre, des réformes sont demandées, du dehors, du dedans, d'en bas et d'en haut. Des projets surgissent ; on les discute, on les attaque, on les défend avec passion, jusqu à ce qu'une décision souveraine tranche le procès et fixe des programmes nouveaux, qui resteront intangibles à leur tour, jusqu'à la révolution suivante.

Sans doute, cette allure mécanique de notre enseignement, entrecoupée de saccades et de soubresauts, a ses raisons historiques et même géographiques qu'il est facile de discerner ; mais elle n'en a pas moins de graves inconvénients. Et le remède serait précisément, il me semble, dans la fondation de sociétés pédagogiques, comme celle que nous inaugurons aujourd'hui.

L'Université ne tient pas tout entière dans les cadres administratifs ; sa vie intellectuelle les déborde ou y étouffe ; il est possible, pour le plus grand bien de l'enseignement, de lui créer des organismes distincts, extérieurs à la hiérarchie, dans lesquels puisse se former par l'apport de chacun de ses membres, une opinion collective du corps enseignant. Ces groupements indépendants, vivants et actifs, existent dans des pays monarchiques, sans compromettre l'autorité de l'administration. En les créant chez nous, nous comblerons une lacune qui est surprenante dans une république.

Il m'a semblé, Monsieur le Vice-Recteur et Messieurs les inspecteurs généraux, qu'en assistant à cette assemblée, vous avez voulu encourager la formation de ces cadres nouveaux, où les professeurs travailleront en commun et en toute indépendance au progrès de l'enseignement, et c'est dans cette pensée et dans ce sens que j'ai cru pouvoir vous exprimer nos remerciements.

Nous devons remercier aussi (ou peut-être devrais-je dire féliciter) nos collègues de l'enseignement primaire, de l'enseignement supérieur et des écoles de commerce, d'avoir affirmé par leur adhésion la solidarité des trois ordres d'enseignement. Ils sont tous trois également intéressés à l'enseignement des langues vivantes, et s'ils diffèrent par le but et par les méthodes, on peut cependant les considérer comme trois cycles d'un enseignement unique, qui doivent être coordonnés.

Il vous tarde sans doute, mes chers collègues, d'entendre des données plus précises sur un projet qui ouvre de si vastes horizons à l'optimisme de votre président provisoire. Notre collègue M. Potel, dont l'heureuse initiative nous a réunis aujourd'hui, va vous lire son rapport et vous exposer en détail le programme que nous voudrions vous soumettre. Je vous demande seulement la permission de dire en peu de mots quelle doit être, à mon sens, la tâche de notre future association.

Cette tâche sera double : nous aurons un but pratique et un but scientifique.

Notre but pratique sera de tirer le meilleur parti possible des programmes que nous avons. Et je crois, avant d'aller plus loin, devoir rassurer ici nos chefs qui m'écoutent.

Nous n'avons l'intention ni de protester contre ces programmes, ni même d'en discuter les principes. Nous les avons discutés ; plusieurs d'entre nous, et je suis du nombre, ont émis des doutes et soulevé des objections, non pas contre le projet de réforme ni contre son orientation générale, mais contre certaines parties de la méthode, à laquelle nous proposions d'apporter des tempéraments. C'était non seulement notre droit, mais notre devoir de professeurs soucieux de la prospérité de leur enseignement, de dire notre sentiment et d'exprimer nos craintes.

Aujourd'hui que les programmes sont entrés en vigueur, le même souci du bien public qui avait inspiré nos critiques nous guide encore et nous com-

mande de cesser des polémiques désormais stériles. Nous n'essaierons pas d'entraver l'expérience qu'on a résolu de tenter et qui est déjà commencée ; nous travaillerons loyalement et de toutes nos forces à la faire réussir, et nous souhaitons que le succès donne un démenti éclatant à nos appréhensions.

Aussi bien le danger dont nous nous sommes crus un instant menacés ne s'est-il pas réalisé. Nous avions redouté de nous voir imposer, au lieu d'un principe général, permettant des applications variées selon le tempérament des différents maîtres et des différents élèves, une formule unique et rigide, que tel ou tel d'entre nous aurait déduite de ce principe. Il n'en est rien heureusement, et l'initiative personnelle, sans laquelle il n'est pas de vrai professeur, non seulement ne nous est pas contestée, mais nous est expressément recommandée [1].

Le but pratique de notre association sera donc de rechercher et d'étudier les procédés didactiques multiples auxquels le principe de notre méthode peut conduire. Jeunes et vieux, nous ne pouvons ni les connaître tous, ni les trouver tout seuls. Nous formerons, dirais-je, si le mot n'était trop ambitieux, une sorte d'académie pédagogique, qui s'occupera d'enregistrer les applications diverses inventées par l'ingéniosité individuelle. Et en même temps

1. L'insistance même avec laquelle on signale en toute circonstance le droit d'initiative qu'on nous a laissé dans *l'application* de la méthode contient l'aveu et comme l'apologie de l'acte d'autorité par lequel on nous a en imposé le principe.

nous serons comme un bureau de renseignements, où chaque professeur pourra prendre connaissance des solutions variées offertes à son choix.

Nous espérons que nos Inspecteurs généraux ne dédaigneront pas d'assister à nos réunions et de prendre part à nos discussions. Ils ont le privilège d'enrichir leur expérience personnelle de l'expérience des professeurs qu'ils visitent dans leurs inspections. Ils peuvent être assurés que leur présence ne diminuera en rien la liberté de notre pensée et la franchise de notre langage.

Du concours de tant de bonnes volontés, il résultera, je l'espère, une sorte de commentaire pratique de nos programmes, assez souple et assez large pour convaincre ceux d'entre nous qui ne sont encore que résignés. Nous devons souhaiter que cette conversion s'opère au plus vite, la résignation, qui fait des martyrs, étant une vertu ou un état d'âme peu propice aux succès pédagogiques.

A côté de ce but pratique, qui sera le plus important au début, j'ai dit que nous devions nous proposer un but scientifique. Il consistera, son épithète l'indique, à chercher la vérité.

Pour trouver la vérité, il ne faut pas croire qu'on la possède ; il ne faut pas se laisser enchaîner par un dogme. Nous la chercherons donc de bonne foi, faisant table rase de toute doctrine préconçue. Nous la chercherons en nous et autour de nous, moins par des déductions théoriques que par l'observation attentive des faits. Nous suivrons notamment le

mouvement des idées à l'étranger ; nous analyserons par exemple les articles pédagogiques de l'Allemagne, non pas afin d'y puissr des arguments pour ou contre une thèse, mais afin de savoir la vérité.

Nos recherches seront désintéressées, comme toute recherche scientifique ; ou plutôt (car il n'y a pas d'activité entièrement désintéressée), comme toute recherche scientifique, nos études seront d'une utilité à échéance lointaine.

Tôt ou tard une découverte scientifique entraîne des applications utilitaires. La vérité, à mesure que nous en trouverons quelques parcelles, confirmera ce qui est vrai et solide dans nos programmes, et si, comme il est probable, puisqu'ils sont une œuvre humaine, ils renferment des erreurs et des parties faibles, ces erreurs seront mises en évidence, ces parties faibles deviendront complètement caduques.

Et alors, mes chers collègues, il arrivera de deux choses l'une : ou bien il sera tenu compte de nos découvertes, petites ou grandes, à mesure qu'elles seront acquises ; nos programmes seront amendés progressivement et perfectionnés d'année en année et de jour en jour; ils évolueront, eux aussi, au lieu de rester cristallisés ; ou bien, fidèles à notre tradition nationale, nous attendrons que, dans dix ans, dans quinze ans, le moment psychologique soit revenu de démolir ce que nous avons ; dans ce cas, nous ou nos successeurs trouverons dans la collection des bulletins de l'*Union pédagogique des professeurs de*

langues vivantes[1] les éléments d'une nouvelle doctrine, fondée sur les bases solides d'une discussion approfondie et d'une expérience prolongée.

Dans l'une et l'autre hypothèses, nous aurons fait œuvre utile ; nous aurons fait œuvre de bons professeurs et de bons citoyens.

L'Union pédagogique des professeurs de langues vivantes

L'expérience de la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes est commencée depuis six mois à peine, et ses résultats n'apparaîtront que dans quelques années. Personne ne peut encore les prévoir ; les prophètes de malheur se taisent, et les autres aussi ; c est très sage de leur part : tout le monde peut se tromper. Ils ont d'ailleurs mieux à faire que d'éterniser des discussions désormais stériles ; ils travaillent tous au succès de l'expérience, dont les uns signalaient les périls et dont les autres ne voyaient que les promesses.

Nos inspecteurs paraissent avoir éprouvé quelque surprise de rencontrer parmi les professeurs de langues vivantes une bonne volonté et une bonne humeur générales. Nous avions revendiqué la liberté de la méthode, le droit d'atteindre par les moyens de notre choix le but qui nous serait fixé. Nous considérions

1. Le nom d'*Union pédagogique* fut remplacé au moment de la constitution définitive par celui de *Société des professeurs de langues vivantes de l'Enseignement public.*

comme le meilleur agent de progrès l'émulation suscitée par un but sérieux et élevé, par l'importance plus grande et la considération nouvelle accordées à notre enseignement. On nous a refusé cette liberté. Pour nous la laisser, il eût fallu avoir une entière confiance en nous ; et cette confiance avait été ébranlée par l'enquête parlementaire. Nous y avions été représentés comme invinciblement attachés à la routine et difficiles à gouverner dans la voie du progrès. On devait donc s'attendre de notre part à une résistance plus ou moins opiniâtre, tout au moins à une résignation maussade.

Et que trouve-t-on ? On nous le dit : de la bonne volonté partout, c'est-à-dire tout ce que nous pouvons donner. Quelques-uns ont la foi ; ceux qui ne l'ont pas la cherchent, suivant le précepte de Pascal : « Vous veulez aller à la foi et vous n'en savez pas le chemin ; vous voulez vous guérir de l'infidélité et vous en demandez le remède : apprenez de ceux qui ont été liés comme vous, et qui parient maintenant tout leur bien ; ce sont gens qui savent ce chemin que vous voudriez suivre, et guéris d'un mal dont vous voulez guérir. Suivez la manière par où ils ont commencé : c'est en faisant tout comme s'ils croyaient, en prenant de l'eau bénite, en faisant dire des messes, etc. ; naturellement même cela vous fera croire »... le reste de la citation ne s'applique pas à notre cas.

Pour se méprendre sur l'accueil que les professeurs de langues vivantes feraient à la méthode qu'on

leur imposait, il fallait d'abord s'être mépris sur les motifs de leur résistance. Aujourd'hui on peut encore, si l'on veut, la croire aveugle, mais on conviendra du moins qu'elle n'était pas inspirée par l'intérêt personnel, par l'amour de la tranquillité et de la routine, puisque, aussitôt après la décision contre laquelle elle s'est brisée, on constate parmi nous, pour la première fois, de la bonne volonté.

Cette bonne volonté est moins héroïque qu'il ne pourrait sembler de prime abord. Ce qui nous a toujours distingués de nos contradicteurs, c'est que nous reconnaissions à la méthode directe une valeur réelle et que nous voulions ouvrir largement les portes à tous les exercices qu'elle nous offrait, tandis qu'ils considéraient nos procédés de traduction comme néfastes et, non contents de s'en dispenser eux-mêmes, s'acharnaient à les faire proscrire. Ils y sont parvenus : ils ont aujourd'hui tout ce qu'ils ont demandé ; mais nous, les vaincus, nous n'avons pas tout perdu, puisque nous possédons encore dans la méthode directe la moitié de la méthode inductive que nous aurions voulu garder tout entière.

Il faut convenir cependant que cette partie de la méthode nous est peu familière encore : pour des raisons diverses, en grande partie indépendantes de notre volonté, et dont plusieurs ne sont pas près de disparaître, la plupart d'entre nous ont pratiqué surtout les procédés indirects. Notre galère classique ayant fait naufrage, nous voici dans une chaloupe dont la manœuvre nous déroute. La théorie, les

grands principes, nous les connaissons de reste ! on nous les prône depuis dix ans, on nous en célèbre les vertus ; mais leur application, leur incarnation en des procédés coordonnés, aisés, progressifs, dans des classes composées comme le sont les nôtres, ne laissent pas de nous causer des embarras. Nous éprouvons un vif besoin, après avoir tant de fois vu la parade, d'assister à la représentation complète de la pièce, de toucher des réalités, et, si ce vœu n'est pas prématuré, de constater des résultats.

C'est ce besoin de nous instruire qui nous a conduits à fonder une association de professeurs de langues vivantes. Nous la voulons exclusivement pédagogique, parce que nous souffrons de l'insuffisance de notre préparation professionnelle en présence d'une tâche entièrement nouvelle, et que, dans l'incertitude où nous flottons, nous avons hâte de sentir sous nos pieds un terrain solide et familier.

Dans cette association, beaucoup d'entre nous ne pourront au début apporter que leur ignorance et leur désir de s'instruire. Ceux qui ont déjà résolu les difficultés devant lesquelles nous restons encore perplexes, nous enseigneront leurs solutions ; depuis qu'ils prêchent la bonne parole, ils n'auront jamais eu de disciples plus avides d'édification, mais aussi de précision, de clarté, de minutieux détails. Il ne s'agira plus de démontrer la supériorité de la méthode directe ; elle est acquise ; elle est incontestable désormais, puisque cette méthode est la méthode unique ; il s'agira d'en étudier les procédés et les facilités d'exécution.

Il faudra aussi, puisque, malgré le principe, le français n'est pas radicalement extirpé de la méthode, tracer avec précision la ligne de démarcation qui la sépare de la méthode indirecte. Nous n'employons plus le français qu'en tremblant. Si je demande à un élève de me dire en anglais : « Comment allez-vous ? » et qu'il me réponde : « How do you do ? », cet élève a-t-il pensé en français ? a-t-il *traduit ?* Je ne sais ; mais j'espère qu'un collègue me le dira. Si je veux, conformément à la judicieuse recommandation de notre inspecteur général M. Hovelaque, amener un élève à *jongler avec le verbe*, pourrai-je user du procédé traditionnel, facile et infaillible, qui consiste à faire trouver instantanément les équivalents étrangers des formes verbales françaises les plus variées ? Par exemple, quand je dis : « Est-ce que tu as été malade ? » l'élève qui répond : « Bist du krank gewesen ? » pense-t-il en allemand ou traduit-il ? Je l'ignore. Suis-je encore dans la méthode directe ? J'ai peur que non. Et, dans ce cas, quels sont les procédés directs au moyen desquels on apprend à *jongler* aussi vite, aussi aisément et aussi sûrement ?

Ces questions sembleront naïves et le sont sans doute ; mais de la solution pratique d'une série de questions analogues, et qui feront sourire, peut dépendre le succès de la méthode.

Evidemment, l'activité de notre association, qui se portera tout d'abord et d'urgence sur les recherches et la vulgarisation des procédés que comporte la méthode directe, ne se cantonnera pas indéfiniment

s le commentaire de nos nouveaux programmes. t en travaillant à leur application, nous avons bition de les perfectionner. Le procès des méthodes, e en France, est encore pendant chez nos voisins, je crois, dans tous les pays du monde. Il sera ructif pour nous d'en suivre les phases, de nous r au courant de la littérature pédagogique étran-. Cette partie de notre travail, qui sera sans effet médiat sur notre enseignement, n'en pourra pas ns devenir féconde pour l'avenir.

Notre association se fonde au moment opportun : les gues vivantes ont reçu dans notre système d'édu-on une place considérable : il faut qu'elles la plissent. Ce n'est que par une collaboration anisée, par un effort commun et prolongé, que s pourrons acquérir la pleine conscience de notre he commune, nous créer un corps de doctrine, nogène autant qu'il convient, mais exempt de antisme, de raideur et d'uniformité, jeter enfin fondements d'une tradition, solide, parce qu'elle l'œuvre de tous, et vivante, puisqu'elle évoluera c nous et après nous.

L'Enseignement sécondaire, 1er mai 1903.

La réforme de l'enseignement des langues vivantes s les lycées et collèges est accomplie, intégrale-nt sur le papier, et partiellement dans la réalité. partie de la réforme qui a pu se réaliser du jour lendemain, c'est la partie négative, la suppression

de la traduction. C'est une opération chirurgic on sait qu'elles s'exécutent vite et qu'elles réussiss toujours ; mais il arrive que le malade en meurt tout cas, il commence par en être affaibli et la co lescence est bien plus longue que l'opération,

La traduction était naguère l'exercice fondame de l'étude des langues vivantes, non pas, comme l'a trop répété, parce que les professeurs suivai aveuglément les méthodes de l'enseignement langues mortes, mais parce que la traduction es moyen le plus rapide d'acquérir, sinon la pratic du moins la connaissance d'une langue, et que connaissance devait suffire à l'ambition d'un en gnement, auquel le temps, élément indispensabl toute pratique, était strictement mesuré.

Le nouveau plan d'études a doublé le nom d'heures accordé aux langues vivantes ; l'on esti que dans ces conditions nouvelles la possession ef tive d'une langue étrangère peut être acquise et l a pensé avec raison que les méthodes devaient ê modifiées en conséquence et appropriées à ce nouveau.

La méthode indirecte *pure* considère la lan comme un monde étranger à étudier ; elle l'abo objectivement par la surface, s'efforce de le pénét et y réussit... plus ou moins. La méthode directe *p* procède subjectivement ; elle s'installe au centre la sphère, se crée son petit microcosme, puis l'éla peu à peu, de sorte qu'elle en a dès le début et garde constamment la *possession effective.*

hacune de ces méthodes a son écueil : la première ue de ne jamais aboutir à la possession de son te domaine, la deuxième, de ne pas étendre suffi- ment le sien. Aussi voit-on généralement les tres combiner les deux méthodes, et c'est dans t de les combiner que beaucoup d'entre nous aient voulu chercher la nouvelle méthode dont s avons besoin.

a solution à laquelle s'est arrêté M. le Ministre de struction publique écarte toute transaction : l'une deux méthodes sera suivie à l'exclusion de l'autre, 'est la méthode directe.

'est bien taillé ; mais il faut recoudre. La Saint- rthélemy des cours de thèmes, recueils de versions, abulaires et dictionnaires a mis les professeurs dans nbarras. Nous sommes des ouvriers, accoutumés à vailler avec certains outils et certains procédés ; s avions la routine de notre métier ; on nous en a vent fait le reproche, peut-être avec raison; mais e faut pas exagérer : on aura beau faire, tout métier a routine, et il y a du métier dans toute profession, me dans l'enseignement.

Les nouveaux instruments de travail, les nouveaux océdés dont les professeurs ont besoin, il faut les ercher, les créer, les vulgariser. Nous ne pouvons s nous résoudre à appliquer servilement les procédés tel ou tel *Cours*, si ingénieux qu'il soit, qui n'est 'une interprétation particulière de la *Méthode*. La fin notre initiative serait aussi la mort de notre ensei- ement ; la routine qu'on se crée soi-même est bonne;

la routine mauvaise est celle qu'on accepte d'autr

Notre droit d'initiative était autrefois illimité, moins en théorie ; de pénibles entraves le paralysai dans la pratique. Aujourd'hui, il est limité par le pr cipe de la méthode directe ; du moins dans ces limi est-il absolu ; tout compte fait, nous y gagnons pe être ; mais sachons conserver ce droit précieuseme

Pour l'exercer, chacun de nous devra choisir par tous les procédés d'enseignement direct ceux qui sembleront les meilleurs, les plus commodes, les p sûrs pour lui et pour ses élèves. Ici une difficulté présente : pour choisir, il faut connaître ; il faut ti les conclusions de tous les traités et articles péda giques, didactiques ou polémiques qui ont paru continuent de paraître sur les questions de métho Admettons qu'il soit à la rigueur possible à chac de nous de se tenir au courant de cette littérat spéciale ; ce n'est pas assez : il faut encore et surto que nous sachions bien ce que les divers procéc théoriquement plausibles ont produit dans la pra que, quelles expériences ont été tentées par nos c lègues, dans quelles conditions, avec quel succ Bref, à chacun de nous, la collaboration de nos c lègues est devenue indispensable.

Cette collaboration sera l'objet même de l'*Uni pédagogique des professeurs de langues vivantes*. Grâ à elle, rien ne nous échappera des publications c pourront nous éclairer, et, chose plus précieuse, l'e périence de chacun de nous pourra profiter à toi

Il est vraisemblable que, si une association de

enre avait existé de longue date, elle aurait exercé ne influence considérable sur la réforme de nos rogrammes. Il est permis d'espérer que, même après a mise en vigueur de ces programmes, elle pourra ncore se rendre utile, en travaillant à leur interpréation. Peut-être même n'est-il pas téméraire de suposer que personne ne les tient pour l'expression éfinitive de la vérité pédagogique, et que des tenatives de les perfectionner ne paraîtront pas subverives. Notre association pourrait donc inaugurer chez ous une forme de progrès que nous ne connaissons uère et qui consiste à procéder par des retouches de létail et des améliorations continues, pour s'épargner e désagrément de faire table rase tous les dix ans.

Ce progrès permanent, cette mise au point, en uelque sorte quotidienne, de nos programmes et de os habitudes scolaires, semblent devoir être le résulat assuré de l'association que nous concevons.

Mais elle en aura encore un autre, qui, pour n'être as prévu dans nos statuts, n'en sera pas moins cerain : l'*Union pédagogique* aura pour corollaire l'union, a solidarité entre professeurs. Peu importe la cause u le prétexte qui réunit ; que ce soit la pédagogie ou que ce soit un banquet, l'effet est toujours bon : toute occasion de réunion fréquente, périodique, est favorable pour échanger (hors session au besoin) des idées, des sentiments, des vœux, et pour se concerter à l'occasion en vue d'une action commune.

Les professeurs de langues vivantes des trois ordres d'enseignement et des écoles de commerce ont répondu

en grand nombre à l'appel qui leur a été adressé ; le premier bulletin de la nouvelle association, qui doit paraître prochainement, apportera à nos collègues des renseignements plus complets sur le caractère de l'*Union* à laquelle ils sont conviés, et les convaincra tous, nous l'espérons, qu'elle mérite deux fois leur adhésion, puisqu'elle se fonde en même temps pour le bien de l'enseignement des langues vivantes et pour celui du corps enseignant.

Revue Internationale de l'Enseignement, 15 mai 1901.

Constitution définitive

Allocution prononcée à la première assemblée générale, le 28 mai 1903.

MESDAMES, MESSIEURS, CHERS COLLÈGUES,

Il y a trois mois, vous avez décidé de fonder une association de professeurs de langues vivantes.

Le Comité provisoire que vous avez nommé avait le mandat de préparer l'organisation définitive de cette association pour une assemblée générale fixée au 23 avril.

Ce comité se présente aujourd'hui devant vous avec un grand mois de retard. Je crains qu'il se soit mis dans un mauvais cas, et je m'empresse de déclarer que je ne suis pour rien dans ce manque de ponctualité. Les coupables sont ceux qui ont travaillé. Je ne veux pas les dénoncer ; ils m'en sauraient mauvais gré ; mais vous soupçonnez bien que ceux qui on

eu l'initiative du projet ont aussi payé le plus largement de leur personne pour le mener à bonne fin.

Et si vous m'en croyez, chers collègues, non seulement vous serez indulgents pour eux, mais vous leur serez reconnaissants de l'activité qu'ils ont vouée au service de notre œuvre, et notamment de la ténacité avec laquelle ils ont poursuivi la chimère, qu'ils ont en partie réalisée, de nous faire de bonne cuisine avec peu d'argent.

Si le souci de l'économie a retardé la publication de notre premier bulletin, les éléments qu'y ont apportés les importantes déclarations[1] de M. le Recteur et de MM. les Inspecteurs généraux, n'ont pu être réunis aussi promptement que nous l'avions espéré ; mais ils valaient la peine d'être demandés et précieusement recueillis ; le temps qu'on a mis à les obtenir vous semblera utilement employé.

Vous avez entendu les allocutions dont je parle, et vous les avez relues. Et cependant, au moment où notre Société va se constituer, vous ne trouverez pas superflu de nous arrêter un instant sur les idées fondamentales qu'elles proclament et de prendre acte des promesses qu'elles renferment.

Et tout d'abord, M. le Recteur a donné dans les termes les plus francs et les plus nets sa pleine adhésion à ce principe de l'évolution que nous voulons introduire comme une source de vie dans nos méthodes

1. Voir dans le premier numéro du bulletin de la Société les discours de M. le Vice-Recteur de l'Académie de Paris et de MM. les Inspecteurs généraux, ainsi que le rapport de M. Potel.

et dans nos programmes, et nous a reconnu sans restriction le droit d'être les ouvriers de cette évolution. Cela suffit : notre société pourra vivre et agir ; elle est assurée de ne pas s'agiter dans le vide et il dépendra d'elle, de son travail et de son union, d'exercer une influence considérable et salutaire sur les destinées de notre enseignement.

Nous prenons, il est vrai, et sans arrière-pensée, l'engagement de ne pas remettre en discussion le principe de notre méthode, et peut-être quelques-uns parmi vous eussent-ils préféré un autre point de départ, par exemple le « Que sçay-je » de Montaigne. Je ne partage pas ces regrets, parce que je n'aperçois pas la barrière que le principe de la méthode directe pourrait opposer à nos libres recherches.

Ce principe en effet n'est pas contestable ; c'est un axiome, et l'on perd son temps à le nier, aussi bien qu'à le démontrer. Il est aussi certain que la méthode directe est la méthode naturelle pour l'étude des langues, qu'il est certain que la ligne droite est le plus court chemin d'un point à un autre.

Seulement, les difficultés de notre enseignement ne viennent pas de ce que cet axiome est inconnu ou contesté ; elles proviennent de ce que la méthode naturelle subit des transformations nécessaires, quand il faut l'appliquer dans un milieu artificiel, et que l'Ecole, pour le malheur des maîtres et des élèves, est un milieu artificiel. La pédagogie scolaire est l'art d'adapter les méthodes naturelles à ce milieu spécial. Nos méthodes les plus divergentes remontent

à une source commune, qui est, comme pour les écoles artistiques les plus opposées, depuis les classiques les plus délicats jusqu'aux naturalistes les plus intrépides, l'imitation de la nature.

Il n'est pas un de nos procédés d'enseignement, si éloigné qu'il semble à première vue du principe de la méthode directe, qui ne s'y rattache logiquement. Voulez-vous, chers collègues, me permettre de vous le prouver, en prenant pour exemple l'exercice-type de la méthode indirecte, le thème ? Je m'appuierai sur l'argumentation même à l'aide de laquelle on croit pouvoir l'éliminer. Dans la *Revue universitaire* du 15 mai, j'ai trouvé, dans le résumé d'une conférence sur la Méthodologie des langues vivantes, une démonstration mathématique de la supériorité de la méthode directe. Le conférencier établit deux équations, l'une à deux termes, qui sont l'*objet* et le *vocable* correspondant, l'autre à trois termes : le *vocable étranger*, le *vocable français* et l'*objet*. La deuxième équation étant plus longue, puisqu'elle contient un terme de plus, l'auteur conclut qu'on a un grand avantage à s'en tenir à la première (objet = vocable). Or cette démonstration est précédée d'un *lemme* (accordez-moi ce terme savant, puisque je fais des mathématiques), d'après lequel les deux termes de l'équation n° 1 (vocable = objet) forment dans la mémoire de l'enfant « *un couple si intimement lié, que la vue de l'objet éveillera invariablement le vocable et que le mot entendu fera immanquablement naître l'image de l'objet* ». D'où il résulte que prononcer

le mot *pomme*, ou bien montrer une pomme, c'est identiquement la même chose et que le thème est un procédé tout aussi direct que le procédé intuitif.

Je n'attache que fort peu d'importance à ce corollaire ; il vaut ce que vaut le théorème, ni plus ni moins. Et ne croyez pas surtout, chers collègues, que j'aie voulu préluder à de nouvelles discussions sur le principe de notre méthode. Nous sommes en effet, M. l'Inspecteur général Firmery en a justement fait la remarque, saturés de discussions théoriques. J'ai voulu, au contraire, mettre en évidence l'inanité de semblables démonstrations : à démontrer un axiome, on risque de l'affaiblir et de l'obscurcir, de même que les preuves de l'existence de Dieu peuvent être les premiers pas vers l'athéisme. J'ai voulu aussi rassurer ceux qui craignent que nos explorations pédagogiques ne se heurtent à un mur, qu'il nous serait interdit de franchir, parce que de l'autre côté nous verrions le fruit défendu. Non, ce n'est pas notre point de départ qui déterminera la direction dans laquelle évolueront nos méthodes ; les voies nous sont ouvertes vers les quatre point cardinaux. Ce qui sera notre guide et notre boussole, c'est le but proposé à notre enseignement, et ce but, nous l'approuvons tous et nous voulons l'atteindre : c'est la possession pratique et effective des langues vivantes.

L'œuvre de progrès et d'amélioration continue, que M. le Recteur nous félicite d'entreprendre, MM. les Inspecteurs généraux ont déclaré vouloir y collaborer. L'idée maîtresse, le *leitmotiv* de leurs

discours, c'est la conception de la *collaboration* de l'Inspection générale et du personnel enseignant.

Oui, nous le croyons, et ceux d'entre nous qui ont « mis la main à la pâte » il y a quelque trente ans, et qui ont essayé, eux aussi, de semer quelques idées nouvelles, sont admirablement préparés à admettre que, par la collaboration seule, l'Inspection peut exercer une action directrice sur l'enseignement et que, selon l'heureuse formule de M. Hovelaque, « la conviction éclairée, réfléchie, la confiance réciproque, l'estime mutuelle, la solidarité cordiale » sont la condition indispensable de cette collaboration.

Notre premier bulletin, apportant des déclarations d'une si agréable originalité, ne pouvait pas manquer de nous amener des adhésions nombreuses : de tous les coins de la France, de tous les ordres d'enseignement, des lycées, des collèges, des écoles normales et primaires supérieures, des écoles de commerce, nous les avons vues et les voyons affluer, sans surprise, mais avec la joie de l'espérance réalisée... Nous aussi, chers collègues, nous sommes heureux[1] !

1. Le discours de M. l'Inspecteur général Firmery commençait par ces mots : « Mes chers collègues, si je vous disais que c'est aujourd'hui un des plus beaux jours de ma vie, vous me taxeriez peut-être d'exagération... » et se terminait ainsi : « Quoi que nous réserve l'avenir, une chose est certaine, c'est qu'il a passé dans notre enseignement un souffle de vie intense. Et c'est cette vie, qui a gagné nos élèves, comme nous-mêmes, qui le plus naturellement du monde a donné naissance à cette union. Cette manifestation de force vitale suffit à elle seule pour chasser les sombres présages des prophètes de malheur. et devant elle il n'y a place que pour un sentiment, celui de la confiance, d'une confiance absolue, sans mélange.

« Et maintenant, mes chers collègues, vous comprenez sûrement ce que je vous disais en commençant : oui, je suis bien heureux ! »

Premiers résultats et Espérances.

Allocution prononcée à l'assemblée générale du 24 novembre 1904.

MESDAMES, MESSIEURS, CHERS COLLÈGUES,

Il y a dix-huit mois que notre Société est fondée ; il y a un an à peu près qu'elle fonctionne régulièrement et qu'elle se trouve logée au Musée pédagogique, grâce à une généreuse hospitalité, dont elle n'a pas abusé. En venant aujourd'hui assister à cette réunion, vous avez, si je ne me trompe, manifesté le désir d'entendre un exposé des efforts qui ont été faits en vue d'exécuter le programme que nous nous sommes tracé.

En pareil cas, un président est généralement optimiste. Satisfait d'occuper la haute situation où ses intrigues ambitieuses l'ont porté, il incline à démontrer que tout est pour le mieux dans la société la mieux présidée du monde.

Je ne vous surprendrai sans doute pas outre mesure en dérogeant à cette tradition. Plusieurs d'entre vous se demandaient peut-être il y a un instant comment je pourrais bien m'y prendre pour nous tresser à tous les couronnes de laurier obligatoires. Vous le voyez, mes chers collègues, je vais traverser ces calculs malicieux en avouant tout simplement que nous n'avons pas mérité de lauriers du tout. Nous n'avons pas

assez travaillé. Mais n'allez pas vous emparer de cet aveu pour faire son procès à votre Comité ! Vous êtes tous, ou presque tous, complices de notre paresse.

Notre paresse ! Quel vilain mot vient de m'échapper ! Et comme je sens qu'il est excessif de nous l'appliquer, à nous, professeurs, qui avons coutume de faire scrupuleusement tout notre devoir, dont le devoir est souvent si lourd, et dont les loisirs mêmes sont hantés par les préoccupations professionnelles ! Il est sans doute plus juste de dire que, malgré notre vif désir de contribuer au prestige de notre Société, nous ne pouvons consacrer que de faiblés restés de notre activité à des études dignes d'une revue, ou même d'un simple bulletin, qui prétend être l'organe d'une fraction importante du corps ensei gnant.

L'aveu que je viens de faire en votre nom comme au mien, et les circonstances atténuantes, dont je demande à partager avec vous le bénéfice, vont rehausser d'autant le mérite de ceux de nos collègues qui ont fait exception à la règle et se sont dévoués pour nous. Je n'ai pas besoin de vous les nommer ; vous possédez le fruit de leurs veilles et vous avez leurs noms dans la collection de nos bulletins. L'assemblée se joindra à moi, j'en suis certain, pour leur adresser à tous nos remerciements sincères.

Je ne puis m'empêcher toutefois, — et j'en demande pardon à ceux que nous venons de remercier collectivement, — je ne puis m'empêcher de citer trois de nos collaborateurs (je veux dire de ceux qui ont tra-

vaillé à notre place), qui me semblent mériter une mention spéciale.

C'est d'abord mon vieil adversaire, M. Schweitzer, dont la conférence[1] résume si bien la doctrine de la méthode directe, que si tôt ou tard la discussion devait s'engager de nouveau sur le terrain des principes (et elle reprendra certainement, puisque tout recommence), c'est autour de cette conférence que les futurs champions des deux partis pourront se livrer bataille.

Je nommerai ensuite notre secrétaire général, M. Potel, que la lourde charge de la confection matérielle du bulletin et la correspondance considérable qu'elle entraîne n'ont pas empêché de prendre une part active à la rédaction. Ses articles, il est vrai, sont écrits d'une plume si facile, qu'on ne songe pas, en les lisant, à lui savoir gré d'une peine qu'il ne semble pas s'être donnée.

Et enfin, *last not least*, je tiens à mentionner notre collègue du lycée Condorcet, M. Bailly. Se souvenant bien à propos qu'il n'est rien de nouveau sous le soleil, M. Bailly s'est avisé de chercher dans le passé une première édition, un peu oubliée, du mouvement pédagogique contemporain, et, puisant aux sources, il nous a donné, avec son originalité, sa finesse et sa verve coutumières, toute une série d'études, où les réformateurs d'aujourd'hui peuvent saluer les portraits de leurs illustres précurseurs.

1. Conférence faite le 2 juillet 1903 sur les ressources de la méthode directe. V. *Bulletin de la Société*, n° 3, juillet 1903.

Vous constatez peut-être, chers collègues, que je suis n contradiction avec moi-même ; après m'être plaint le notre pauvreté, j'étale devant vous nos richesses.

La contradiction n'est qu'apparente. Si, grâce à une pléiade de travailleurs dévoués, notre bulletin n'a jamais manqué d'intérêt ni de variété, il n'en est pas moins vrai que, par exemple, le vaste domaine de la presse pédagogique étrangère, domaine qui pourrait être si fécond et qui serait si facile à exploiter, est resté en friche ; il n'en est pas moins vrai que notre bulletin, par suite du petit nombre de ses soutiens, a vécu d'une existence parfois précaire, et notre secrétaire généra pourrait vous dire qu'il n'a jamais eu besoin de recourir à l'assistance du comité de rédaction pour se défendre contre l'affluence des articles.

Ne croyez pas cependant, chers collègues, que les professeurs de langues vivantes se désintéressent de notre œuvre. C'est au contraire un phénomène digne de remarque, qu'à notre époque, où tant d'entreprises viennent chaque jour faire appel à notre générosité, notre Société, sur la simple annonce d'un but désintéressé, ait réuni aussitôt des adhésions suffisantes pour être assurée de vivre, et que ces adhésions se soient maintenues et multipliées dans la suite de manière à nous mettre dans une situation véritablement prospère.

Ce sera l'agréable tâche de notre secrétaire et de notre habile trésorier et excellent collègue, M. Masquillier, de vous exposer cet état de choses très satisfaisant. Je ne veux toucher ce point que pour les

féliciter en votre nom de leur ingéniosité et les remercier de leur zèle, qui ont été les principaux facteurs de ces heureux résultats.

J'ai commencé, mes chers collègues, par la critique, et j'ai été amené à finir par des félicitations. Laissez-moi tirer de ce double aspect sous lequel j'ai envisagé notre jeune Société, une conclusion qui me paraît légitime, et qui est un pronostic favorable pour notre œuvre.

Si cette Société, sans avoir justifié jusqu'à présent les espérances qu'elle a fait naître, ou du moins après les avoir réalisées en partie seulement, n'a cependant perdu aucune des sympathies qui l'ont accueillie à ses débuts, et si elle continue d'en gagner de nouvelles tous les jours, il faut admettre que l'œuvre est bonne, qu'elle n'est pas une création artificielle, destinée à sombrer, après un semblant d'existence, dans l'indifférence générale, mais qu'elle est la conséquence logique et durable d'une pensée juste.

Cette pensée, qui est le germe vivace de notre Société, mérite, je crois, d'être rappelée en deux mots.

Comme professeurs, notre premier devoir est d'appliquer les programmes que nous avons, quels qu'ils soient et quelles que soient nos opinions. L'administration est là pour surveiller cette application ; son rôle est de maintenir ce qui existe ; elle assure la stabilité ; elle est essentiellement conservatrice.

Mais d'où doit venir le progrès, toujours possible et toujours désirable ? Il semble bien qu'il ne puisse

nir normalement que de nous. Nous avons par conquent un deuxième devoir, qui est de réfléchir à que nous faisons, c'est-à-dire d'étudier et de médinos programmes, de les soumettre à une critique oureuse, d'en signaler les défauts, d'en préparer réforme. Ce *devoir* (j'insiste sur ce mot, parce qu'il semble bien avoir lu quelque part, je ne me rapelle pas où, en ce moment, que nous n'avons pas *droit* de critiquer, mais que nous devons avoir la , — comme si la foi dépendait de notre volonté !), devoir de critique, quand même l'administration uhaiterait que nous le négligions, n'en serait pas oins notre devoir ; mais en fait, et c'est bien naturel, e désire que nous le fassions et nous y engage hauteent en toute occasion ; elle nous l'a affirmé solenllement par des bouches autorisées ; la présence de s Inspecteurs généraux à la première partie de cette ance et leur intervention dans l'intéressante discuon[1] soulevée par notre collègue M. Laudenbach, sont nouveaux et irrécusables témoignages de ces senments. Mais personne ne peut nous contraindre à mplir ce devoir; nous pourrions le négliger impunéent, si cette négligence ne portait en elle-même sa nction ; elle nous coûterait notre dignité, nous rait déchoir au rôle de manœuvres, de machies, animées, ou plutôt actionnées, par une pensée et ne volonté étrangères.

1. V. la conférence de M. Laudenbach sur l'enseignement de la rammaire par la méthode directe, et la discussion dont elle fut objet : *Bulletin* de la Société, novembre-décembre 1904.

Or, mes chers collègues, voilà où notre Socié intervient. Elle nous offre le moyen d'échapper à passivité et au scepticisme fataliste ; elle encoura notre travail individuel en lui donnant une fin util qui est de mettre notre pensée au service de tous n collègues et, le cas échéant, de prêter à cette pens l'autorité irrésistible d'une collectivité compétent

Le rôle de notre Société a été compris ainsi dès début ; de là son succès passé ; il sera compris de plus e plus ; de là son succès futur, et j'espère que le jo viendra où nous compterons parmi nos membres *to* les professeurs de langues vivantes.

UN VŒU

La Société des professeurs de langues vivantes urait-elle pas l'autorité nécessaire pour faire transmer, au grand profit des études, la paix boîteuse et l assise dont jouit notre enseignement depuis is ans, en une *union pédagogique* solide et définie ? Je propose à la Société de délibérer sur le vœu vant, dont notre distingué et dévoué représentant refuserait pas de se constituer l'interprète auprès M. le Ministre de l'Instruction publique :

La Société des professeurs de langues vivantes, considérant

Que l'expérience des nouveaux programmes a démontré, après trois années d'application, que la méthode ecte exclusive *ne convient pas à l'enseignement laire, et qu'en sacrifiant les résultats éducatifs de traduction on n'atteint ni plus vite, ni plus sûrement possession effective des langues ;*

Qu'il est constant que les maîtres les plus experts dans pratique de la méthode directe n'hésitent pas à npérer, dans l'intérêt de leurs élèves, la rigueur des ogrammes et à faire un usage systématique de la uduction ;

Que la version est aujourd'hui reconnue nécessaire formellement recommandée par les inspecteurs généux eux-mêmes ;

Que par cette concession, les auteurs de nos programmes, loin de porter atteinte à la méthode directe, ont en vue que de la consolider en élargissant ses bases ;

Qu'en effet le principe de la méthode directe do rester inviolable ;

Mais que ses applications sont de la compétence d corps enseignant ;

Ont l'honneur de solliciter de M. le Ministre d l'Instruction publique, à titre d'amendement aux ins tructions relatives à l'enseignement des langues vi vantes, le rétablissement des trois paragraphes déj adoptés par le Conseil supérieur dans sa séance d 29 *mai* 1902 ; *paragraphes conformes dans leur tex au projet de la Commission ministérielle et au vote d Congrès des professeurs (avril* 1902) [1], *et conforme dans leur esprit aux prudentes recommandations d la Commission parlementaire de l'enseignement* [2].

Ces trois paragraphes étaient conçus en ces termes :

« Tous les exercices, directs ou indirects, auditifs o visuels, ont leur place légitime dans l'enseignemen des langues vivantes, à condition d'être inductifs e pratiques.

Ces exercices ou procédés sont multiples et varien nécessairement suivant les circontances, l'âge des élèves leurs habitudes d'esprit, leur instruction générale leur intelligence, leur bonne volonté, leur nombre, l temps dont ils disposent.

Il appartient au maître seul d'adapter ses procédé d'enseignement à ces contingences et sa liberté n' d'autre limite que le principe même de la méthode. »

1. Voir p. 234.
2. Voir p. 107, l'extrait du rapport de M. le député Isambert.

Une Élection au Conseil supérieur de l'Instruction publique.

La première édition de ce livre commençait par un défi et ıissait par un vœu. Le défi n'a pas été relevé ; c'était à pré-ıir : pourquoi combattre quand on tient la victoire ? Le vœu a pas été adopté ; c'était prévu : huit années d'entraîne-ent m'avaient préparé à ces déceptions.

Mais au Conseil supérieur du moins, l'auteur d'un vœu çoit de la Section permanente un refus motivé ; ses idées ne nt rejetées qu'après examen, et s'il est éconduit, c'est ırtoisement, avec des arguments sans réplique.

J'espérais au moins ce minimum de satisfaction de la part e la Société des professeurs de langues vivantes, dont la rincipale raison d'être était précisément, dans le dessein de s fondateurs, d'offrir pour base à l'action administrative pensée du personnel enseignant. La Société, ou son comité, 'a pas voulu toucher d'une main sacrilège aux instructions ıinistérielles et n'a pas examiné ma proposition.

Son adoption eût pourtant bien simplifié l'intéressante volution de la méthode directe, à laquelle nous assistons. Iais le *timeo Danaos* fait soupçonner des pièges sous les meil-ıures intentions.

Découragé de ce côté, j'ai profité des élections du 17 mai 912 pour m'adresser directement aux professeurs de lan-ues vivantes dans la circulaire qui suit :

Aux Professeurs agrégés de langues vivantes.

CHER COLLÈGUE,

Dans la séance du samedi matin 13 avril, j'ai lu ıu Congrès de la Fédération nationale des profes-ıeurs la déclaration suivante :

« Les prochaines élections au Conseil supérieur vont offrir aux agrégés de langues vivantes l'occa-

sion de revendiquer la liberté de la méthode, dont ils sont privés depuis dix ans. Cette liberté, qui est aussi nécessaire à la prospérité de notre enseignement qu'à notre dignité, je l'ai déjà défendue et je suis prêt à la défendre encore, soit en appuyant une candidature libérale, soit en posant la mienne.

« La liberté de la méthode n'intéresse pas les seuls professeurs de langues vivantes. Elle nous intéresse tous. En matière de méthode, la compétence, et par conséquent la seule autorité légitime, réside dans le corps enseignant. Quand cette vérité sera reconnue, et alors seulement, les professeurs jouiront en paix de leur liberté de conscience.

« Ce ne sera pas trop de l'effort collectif de tout le personnel enseignant pour la conquérir. Je serais donc heureux, dans le cas où mes collègues me chargeraient une fois de plus de les représenter, de me sentir soutenu dans mes démarches par l'influence de la Fédération. Mon indépendance m'est trop chère pour que j'accepte un mandat impératif : mais la collaboration à laquelle vous invitez les élus au Conseil supérieur me paraît aussi utile au succès de mes initiatives qu'elle est conforme à ma conception d'une organisation démocratique de l'Université. »

CHER COLLÈGUE,

Dans la déclaration qui précède, et que je renouvelle aussi bien à notre Société des professeurs de langues vivantes qu'à celle des professeurs de langues méridionales, j'ai indiqué la question qui, à

non sens, doit primer toutes les autres aux élections du 17 mai. Il importe au plus haut point à l'avenir de l'enseignement des langues vivantes que les électeurs se prononcent avant tout sur la liberté de la méthode.

Cette question est la seule qui divise les professeurs de langues : sa solution dans un sens libéral peut seule ramener l'union parmi nous. Et l'union va nous être plus nécessaire que jamais, au moment où notre enseignement, qui a dû vaincre tant de résistances, est menacé de nouveaux assauts.

Dans la réunion organisée le jeudi 18 avril par la Société des professeurs de langues vivantes, j'ai pu me rendre compte de l'accord qui règne entre nous sur toutes les questions qui intéressent la situation de notre enseignement relativement aux autres disciplines, de même que sur celles qui touchent plus spécialement l'une des branches de cet enseignement ; quel que soit votre élu, vous serez assuré qu'il défendra énergiquement les langues vivantes contre toute tentative de réduction, et qu'il s'efforcera de leur assurer l'égalité entre elles, dans toute la mesure compatible avec l'intérêt supérieur de l'enseignement national[1].

Pour que l'entente soit complète entre nous, il ne reste qu'à l'étendre au domaine de la méthode.

Pénétré de cette conviction et guidé par l'unique ambition de la faire triompher, je serais heureux

1. Cet intérêt me paraît non seulement respecté, mais directement envisagé par les professeurs de langues méridionales, dans les *desiderata* qui me sont communiqués au nom de leur Société d'études.

de recevoir dans ce but l'appui de votre suffrage.

La liberté de la méthode est un droit naturel du professeur ; il est l'ouvrier auquel on commande un ouvrage déterminé : il en est seul responsable, à condition d'être libre.

Les professeurs de langues vivantes ont été expropriés de leur liberté en 1902, par un acte d'autorité du ministre, contre la volonté de la commission parlementaire de l'enseignement, contre le vote unanime de la commission ministérielle chargée d'élaborer les nouveaux programmes, contre le vote unanime du Conseil supérieur, présidé par le ministre[1].

Par une de ces généralisations commodes dont nous sommes coutumiers, on admit vers 1900 que les professeurs de langues vivantes pratiquaient tous une même méthode, routinière et stérile, pieusement entretenue ou vainement combattue par plusieurs générations d'inspecteurs généraux.

A la même époque, notre administration eut vent d'une méthode miraculeuse inventée en Allemagne. Le ministre résolut de nous l'imposer.

La méthode ministérielle ne rencontra pas de

1. En ce qui concerne la commission parlementaire de l'enseignement, M. Isambert, rapporteur pour la question des langues vivantes, a consacré une page plutôt sévère aux « prôneurs excessifs de la méthode directe ». (V. p. 107.)

Quant aux votes de la commission ministérielle et du Conseil supérieur, et à l'intervention personnelle du ministre, je me borne à rappeler que trois paragraphes de nos instructions générales furent supprimés après avoir été mis aux voix par M. le ministre en personne, et adoptés par le Conseil. (V. p. 286.)

Ces trois paragraphes étaient empruntés aux conclusions adoptées par le Congrès de 1902. Le paragraphe A, par lequel le Congrès se prononçait pour la méthode inductive et pratique, échappa seul à la censure ministérielle.

résistance. Les protestations se turent : un déploiement de zèle inattendu se manifesta : il y eut, entre convaincus et résignés, une émulation remarquable, qui fut constatée officiellement. Elle était due, non seulement à notre profond respect de l'autorité, mais encore au désir, commun aux adversaires et aux amis de la méthode directe, de la voir enfin à l'œuvre et de la juger sur ses fruits.

M. Leygues a dit : « L'enseignement des langues vivantes qui, après six ou sept ans d'études, ne conduit pas l'élève à la connaissance complète de la langue, est, il faut le dire, une méthode qui a échoué[1]. »

Entreprise dans les conditions les plus favorables que notre enseignement ait jamais connues, l'expérience de la méthode directe dure depuis dix ans. A-t-elle réussi ? Cette méthode conduit-elle l'élève à la connaissance *complète* de la langue ? Résisterait-elle au critérium de M. Leygues ?

On a fait le bilan des résultats à la fin de la première période triennale. Nous avons entendu un dévoué défenseur de la méthode directe en signaler dès lors avec franchise et clairvoyance les faiblesses et les lacunes[2].

Les épreuves du baccalauréat ne tardèrent pas à les signaler à leur tour avec une éloquence inquiétante. On comprit qu'après les deux ou trois pre-

1. Discours prononcé au banquet de la Société pour la propagation des langues étrangères, 27 février 1904. (V. p. 233, note.)

2. Lire dans le *Bulletin de la Société des Professeurs de langues vivantes*, décembre 1905, la conférence de M. Potel sur « Trois ans de méthode directe ».

mières années, l'enseignement direct risquait de piétiner sur place. On chercha des palliatifs : la version fut officiellement réhabilitée. Malgré le grand talent et la subtile dialectique de l'orateur qui nous démontra que la version de langue vivante est tout autre chose que la version latine, et presque le contraire, on eut l'impression très nette que tout le monde, élèves, maîtres et inspecteurs, se sentait gêné par les barrières, les défenses et les pièges à loups dont le labyrinthe de nos programmes et instructions est hérissé. Le malaise est évident et n'est plus contesté par personne.

Chacun, à sa manière, s'efforce d'élargir les entraves qui le paralysent. Pour ma part, je n'ai pas encore rencontré un seul collègue qui n'avoue que, sur tel ou tel point, il est obligé d'enfreindre nos instructions.

Attendrons-nous passivement qu'à l'exemple de M. Leygues un nouveau ministre, séduit par quelque autre panacée, vienne nous déclarer à son tour : « Votre méthode a échoué. Voici *mes* idées. Voici *mes* missionnaires, qui vont vous convaincre par les moyens *mis à leur disposition*[1] » ?

Les partisans des programmes en vigueur ne sauraient manquer de comprendre le danger auquel

1. « Voilà *mes idées ;* voulez-vous partir comme des missionnaires dans toutes les régions de la France, à Nancy, à Bordeaux, etc., partout où il y a des Universités, pour réunir les professeurs et leur dire : à l'avenir, la méthode sera la méthode directe ; et voulez-vous les convaincre *par les moyens mis à votre disposition ?* » (V. p. 233, note.)

l'arbitraire administratif nous expose tous à tour de rôle et j'espère que nous serons unanimes à protester contre toute atteinte, passée ou future , à notre liberté.

Mais si les professeurs étaient libres, que deviendrait la méthode directe ?

Il se rencontre des amis de la doctrine officielle *actuelle* qui tiennent un raisonnement étrange :

« Si on rend leur liberté aux professeurs, c'en est fait de la méthode directe ! » Pourquoi donc cette crainte, si peu flatteuse pour la méthode ? Pourquoi, maintenant que nous la connaissons, la quitterions-nous si elle est bonne ? Mais pourquoi exigez-vous que nous la gardions si elle est mauvaise ?

En réalité, elle n'est, comme la plupart des choses de ce monde, ni absolument bonne, ni absolument mauvaise. Ce qui arriverait, si nous étions libres, le voici : Ceux d'entre nous que les programmes actuels satisfont entièrement, ne changeraient rien à leurs habitudes. Ceux qui croient à la vertu de certains procédés indirects les emploieraient *ouvertement*. Nul ne s'aviserait d'abandonner les exercices directs, qui constituent la synthèse pratique de la méthode inductive et peuvent seuls aboutir à la possession pratique d'une langue.

Le changement serait peut-être moins profond qu'on ne se l'imagine. Tous les professeurs (ou disons *presque tous*) se sentent obligés depuis longtemps, afin de ne pas décourager un grand nombre de leurs élèves, d'apporter des tempéraments à la méthode

directe pour l'adapter aux besoins de leurs classes. Nos inspecteurs le savent bien : quelques maîtres, il est vrai, leur épargnent, par délicatesse, des constatations de flagrant délit qui pourraient embarrasser leur bienveillance : mais beaucoup d'entre nous avouent et étalent sans fausse honte leurs défaillances, et nos chefs, se souvenant qu'ils furent eux-mêmes professeurs, les comprennent et les excusent.

Mais ce régime d'indulgente tolérance est essentiellement précaire ; la liberté seule peut mettre à l'aise à la fois les professeurs et les inspecteurs.

On objecte que par la liberté que nous réclamons l'unité de la méthode sera compromise. Il faudrait d'abord que cette unité ne fût pas restée une chimère. Il y a, même avec les programmes de 1902, et il faut espérer qu'il y aura toujours, autant de méthodes que de professeurs. L'unité de méthode, obtenue par l'impersonnalité, serait mortelle à l'enseignement.

Ce qu'il faut assurer, ce n'est pas, sous prétexte d'unité, l'uniformité morne et monotone des moyens didactiques, c'est l'*harmonie* de ces moyens, visant au même but et dérivant d'un principe commun. Cette harmonie nécessaire ne serait pas troublée par la liberté des maîtres ; c'est en pleine liberté qu'ils se sont prononcés au Congrès de 1902 pour le principe de l'induction[1].

1. Voir le Rapport sur le Congrès des Associations régionales et locales tenu en avril 1902. (V. p. 234.)

La méthode inductive admet, il est vrai, la version et le thème, surtout le thème d'imitation. Mais cette traduction, à laquelle on revient en tremblant, avec de minutieuses précautions, n'a été condamnée que sur une accusation gratuite : elle compromettrait l'efficacité des exercices directs ! Oui, sans doute, quand elle les remplace : non, quand elle les prépare ou les complète.

Au reste, quelles que soient sur ce point les théories, il faut s'incliner devant les faits. Et c'est un fait, que, dans la pratique, la traduction est indispensable à tous les maîtres (ou disons encore à *presque tous*). C'est en l'admettant franchement qu'on facilitera aux professeurs les concessions mutuelles qui seules peuvent assurer aux élèves pendant la suite des années de classe l'homogénéité et l'enchaînement logique de leurs études.

Devenu maître chez lui, comme il convient, le professeur verra sans appréhension entrer dans sa classe des chefs qui le jugeront non plus sur un *credo*, mais sur des résultats.

Nos juges sont nos inspecteurs : gardiens vigilants de nos programmes, ils partagent notre zèle pour l'amélioration des méthodes. Quand ils seront libres, eux aussi, ainsi que le personnel qu'ils sont appelés à diriger, ces hauts fonctionnaires seront-ils désarmés ? Leur fera-t-on, en même temps qu'à nous, l'injure de prétendre que leur légitime autorité se brisera contre une obstination déraisonnable, s'ils n'apportent, au lieu de conseils et d'arguments, que

des injonctions et des menaces ? Dans un pays démocratique, le ministre de l'Éducation nationale a-t-il besoin de missionnaires bottés ? Je crois que des missionnaires gantés feront de meilleurs prosélytes[1].

Unité de but, imposée à tous au nom de l'intérêt national, harmonie des méthodes, réalisée par la bonne volonté des maîtres compétents, pleine responsabilité des professeurs, fondée sur leur pleine liberté, maintien intégral des heures de classe de langues vivantes, voilà, mon cher collègue, les condi-

1. Il me semble assez piquant de constater que vers la même époque où le ministre de l'Instruction publique supprimait d'un trait de plume la liberté des professeurs de langues vivantes, le ministre de la Guerre recommandait à tous les degrés de la hiérarchie militaire le développement et le respect de l'initiative. Dans le règlement du 31 août 1905 sur l'Instruction du tir de l'infanterie, page 5, je trouve : « *Le commandement supérieur fixe le but : le commandement subordonné conserve l'initiative du choix des moyens.* » Et page 6 : « La liberté absolue laissée aux capitaines dans le choix des procédés d'instruction... est la caractéristique principale du règlement nouveau... Elle est la conséquence naturelle de la mise en application du Règlement des manœuvres du 3 décembre 1904, dont le but a été *de développer l'esprit d'initiative et de décision à tous les degrés de la hiérarchie...* Le commandement doit entrer résolument dans cette voie, la seule qui puisse mener au progrès.

« Si cette initiative ne donne pas, dès le début, tous les résultats qu'on est en droit d'en attendre, c'est qu'il n'est pas possible de secouer, du jour au lendemain, le joug des réglementations trop étroites qui ont longtemps favorisé la paresse de l'esprit.

« Des fautes pourront être commises ; elles ne devront être relevées qu'avec bienveillance. Toujours excusable lorsqu'elle est due à un acte d'initiative, la faute doit être mise à profit pour l'instruction.

« *L'inaction seule est sans excuse.*

« *Il est rigoureusement interdit de limiter l'initiative de chacun par des prescriptions particulières.* » (En italiques dans l'original.) Page 8 : « Le capitaine jouit d'une initiative complète pour la direction de l'instruction : il choisit les moyens qui lui permettent d'arriver le mieux et le plus rapidement possible au résultat cherché. » Etc., etc.

Voilà le régime du sabre. Heureux capitaines !

ons du développement et du progrès de nos études
le régime que je voudrais obtenir pour notre
ıseignement. CH. SIGWALT,
professeur d'allemand au lycée Michelet.

Par 162 voix contre 134 (un peu moins de 55 pour 100 ntre un peu plus de 45), ce programme a été rejeté[1]. Voilà

1. La méthode directe qui vient d'être librement choisie par les professeurs n'est ıs exactement la même qui fut choisie pour eux il y a dix ans; c'est toujours la ·thode directe, mais une méthode directe « hautement libérale, nullement pressive » (elle n'opprime que ses adversaires). C'est encore la prison, si vous ulez, mais la prison avec tout le confort moderne : un Fresnes pédagogique. Nos collègues allemands ne renonceraient pas aussi facilement à la liberté de ırs adversaires, à en juger par la déclaration suivante d'un collaborateur dévoué M. Max Walter à la *Musterschule* de Francfort :

« Dans l'application de la méthode directe, les Français sont incontestable-ent en avance sur nous. Cela tient surtout à ce que les programmes officiels escrivent cette méthode jusque dans ses moindres détails, et que les adminis-ateurs, principalement les inspecteurs généraux, en surveillent l'exécution ec une implacable rigueur. Naturellement, il se rencontre encore parmi les pro-sseurs français des adversaires de la méthode; mais contre la pression exercée par utorité, ils sont impuissants et n'ont qu'à se résigner ou à quitter la place. On au-it tort cependant de condamner d'emblée » (*tel serait évidemment, dans la pensée l'auteur, le premier mouvement de tout professeur allemand*) « cette attitude des ıtorités universitaires. Elle tient au caractère particulier de l'organisation sco-ire française et avant tout au système d'examens, qui exige le plus d'unité pos-ble dans la préparation des élèves. (*Confusion manifeste du but et de la méthode : il y a qu'une façon de savoir ; il peut y avoir plusieurs façons d'apprendre.*)

« Chez nous, les conditions sont tout autres. Nous examinons les élèves dans établissement qu'ils ont fréquenté et d'après la méthode qu'ils ont suivie ı cours de leurs études. Aussi notre gouvernement peut-il laisser beau-oup plus de latitude à chaque établissement pour le choix des méthodes, et ous ne pouvons que lui en être reconnaissants. Nous ne souhaitons pas que la ıerelle des méthodes qui, chez nous, il est vrai, est entrée dans une phase plus acifique, mais qui est encore loin d'être apaisée, soit terminée par ordre supé-eur et que, sous le rapport de la méthode, on crée un état de contrainte. ous avons au contraire le ferme espoir » (*à la bonne heure !*) « que la lutte finira dans u avenir pas trop éloigné, où nos derniers adversaires mettront bas les armes evant les vérités fondamentales de la méthode directe, dont les mérites ropres apparaissent plus clairement de jour en jour, et devant ses résultats et s avantages indéniables. » (*Eindrücke und Beobachtungen während eines Stu-ienaufenthalts in Frankreich, von Professor Dr Ernst Pitschel. Frankfurt a. M., 1909.*)

le moment ou jamais d'émettre un vœu en faveur de la R. P. au Conseil supérieur de l'Instruction publique. Je laisse à la majorité l'occasion d'un geste magnanime.

Ainsi la méthode directe, après son coup d'Etat, a eu son plébiscite. Il ne lui manque plus que la débâcle ; mais elle se méfie et prend ses précautions. D'abord intransigeante et tyrannique, la méthode directe a commencé à se faire libérale ; elle continuera. Hier elle a conquis la version, demain elle s'annexera le thème[1] ; tout ce qui est bon deviendra direct, et c'est ce qu'il faut.

De cette manière, les programmes demeureront ; les instructions ministérielles subsisteront ; le monument de 1902 restera intangible et impérissable — *aere perennius* — et notre méthode sera semblable au pont légendaire de *Sobernheim*, qui, sitôt bâti, fut délaissé par la rivière capricieuse :

« Da steht ohne Fluss die Brücke,
Da geht ohne Brücke der Fluss. »

1. Le tour de force sera bien plus simple, le thème étant un exercice de pensée en langue étrangère, tout comme la version est un exercice de pensée en langue maternelle.

TABLE DES MATIÈRES

Préface de la première édition v
Préface de la deuxième édition xv
De la lecture et du thème d'imitation. — 1
De l'enseignement de l'allemand dans les écoles normales 3
De la lecture de journaux en langue étrangère. . . . 17
De l'épreuve écrite au baccalauréat. 19
De la méthode maternelle ou nouvelle. La vraie réforme nécessaire 26
La méthode directe d'après un discours de distribution de prix 43
Pour l'épreuve écrite au baccalauréat. 48
Les langues vivantes à l'examen pour le professorat des écoles normales. 61
Les langues vivantes devant la Commission parlementaire de l'enseignement. 72
L'enseignement des langues vivantes doit-il être pratique ou littéraire? — 77
Les langues vivantes devant la Commission parlementaire de l'enseignement. 79
Autour du Congrès international de l'enseignement des langues vivantes. 126
Le but et les moyens. Le livre de lecture. — . . . 147
La réforme de l'enseignement des langues vivantes. 157
La paix dans l'enseignement des langues vivantes. . 187
Projet de programme pour les classes de langues vivantes. 190
Critique du projet de programme. 198
Réponse à une critique. 200
Le but et les méthodes de l'enseignement des langues étrangères 205
Rapport sur le projet de réforme de l'enseignement des langues vivantes 234

Les langues vivantes facultatives dans les écoles normales primaires 246
Fondation de la Société des Professeurs de langues vivantes 253
L'Union pédagogique des professeurs de langues vivantes 262
Constitution définitive 272
Premiers résultats et espérances. 278

Un vœu. 285

Une élection au Conseil supérieur de l'Instruction publique. 287

Imp. Kapp, Paris.

La Bibliothèque
Université d'Ottawa

Echéance

Celui qui rapporte un volume après la dernière date timbrée ci-dessous devra payer une amende de cinq sous, plus un sou pour chaque jour de retard.

The Library
University of Ottawa

Date due

For failure to return a book on or before the last date stamped below there will be a fine of five cents, and an extra charge of one cent for each additional day.

NOV 13 1963

APR 02

18 05 75

MAY 21 '79

NOV 24 '79

13 OCT 84

09 OCT '84

16 NOV '84

15 NOV '84

a39003 001312213b

CE PB 0035
.S54E5 1913
COO SIGWALT, CH. DE L'ENSEIGN
ACC# 1188928

U D / UP OTTAWA
COLL ROW MODULE SHELF BOX POS C
333 02 12 12 19 04 3